

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Õppekava: eripedagoogika ja logopeedia

Galina Gololobova

**TAVAKOOLI 1. JA 5. KLASSI NING ERIKOOLI (LÕK) 6. KLASSI VENEKEELSETE
ÕPILASTE SUULISED ÜMBERJUTUSTUSED: TEKSTI SIDUSUS JA
TERVIKLIKKUS**

magistritöö

Juhendaja: Karl Karlep (ped. dok.)

Kaasjuhendaja: Kaja Plado (eripedagoogika, MA)

Tartu 2017

Kokkuvõte

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli kirjeldada ja võrrelda andmeid tavakooli 5.klassi ja LÕKi järgi õppivate 6.klassi venekeelsete õpilaste suuliste ümberjutustuste sidusust ning terviklikkust. Uurimus on bakalaureusetöö (Gololobova, 2007) edasiarendus, mis võimaldab vaadelda samade laste tekstilooime oskusi nelja aasta vahega. Algvalimist (1.kl.) jäi välja 5 õpilast.

Uuring viidi läbi kolmes osas. Esiteks mõõdeti õpilaste vaimset võimekust Raveni progresseeruvate maatriksite testiga. Teiseks paluti lastel jutustada lindilt kuulatud teksti. Kolmandas osas esitati õpilastele neli küsimust, millele vastamine eeldas tuletamist/järeldamist. Vastused lindistati ja analüüsiti.

Töö esimeses osas antakse kirjanduse põhjal ülevaade teksti põhitüüpidest ning tunnustest, teksti mõistmise ning tekstilooime oskuste arengust lastel. Töö teises osas esitatakse uurimise tulemused. Töö uurimuslikus osas on vaatluse all lausungite koostis ja seostamisel kasutatavad keelevahendid tavakooli 1., 5.klassi ning 6.klassi (LÕK)¹ õpilaste ümberjutustustes, samuti analüüsitakse vastuseid küsimustele.

Tulemustest selgus, et 1. klassi õpilaste jutustused olid situatiivsemad. 6.klassi (LÕK) õpilased kasutasid jutustustes vähem eri liiki lausungite seostamisvahendeid 5.klassi õpilastega võrreldes, kuid sagedamini 1.klassi õpilastega võrreldes. Nelja aasta jooksul muutusid tavakooli õpilaste tulemused paremaks. Ümberjutustused olid terviklikumad ja sidusamad.

Märksõnad: diskurs, sidusus, terviklikkus, propositsioonid, vahendatud tekstilooime.

¹ LÕK – lihtsustatud õppekava

Abstract

The purpose of this research work was to describe and compare the data concerning the levels of coherency and integrity in the narrations retold by Russian-speaking students who were studying in the fifth grade under the regular curriculum and in the sixth grade under the simplified national curriculum at the time the given research was being conducted. The present research is a further development of Gololobova's bachelor thesis (2007), which gives the opportunity to examine the ability to create texts demonstrated by the same children after a four-year period. Five students had dropped out of the initial focus group (the first grade).

The research was carried out in three stages. At first the students' mental capability was measured by means of the Raven's Progressive Matrices test. Then the children were asked to listen to a tape and to retell the heard text. In the third stage the students were offered four questions to answer, which required deriving/making conclusions. Their answers were recorded and later analyzed.

In the first part of this work a literature-based overview of the main types and properties of texts is given. There is also presented a description of the development of children's skills connected with creating and understanding texts. The results of the research are revealed in the second part.

The investigational part of the work considers the composition and joining utterances used in the narrations retold by the students of the first and the fifth grades from an ordinary school and the students of the sixth grade (simplified national curriculum); the answers to the questions are analyzed there as well.

The results of the work show that the narrations of the first-grade pupils were the most situational. In their retellings the children from the sixth grade (simplified national curriculum) were using fewer joining utterances of any kind comparing to the fifth-graders, but still were using them more frequently than the pupils from the first grade. In a four-year period of time the performance of the students with the regular curriculum has improved: their narrations have become more integral and coherent.

Keywords: oral narrative, coherency, cohesion, propositions, diskurs.

Sisukord

Tavakooli 1. ja 5. klassi ning erikooli (LÕK) 6. klassi venekeelsete õpilaste suulised ümberjutustused

Tekst	5
<i>Teksti mõiste, struktuur ja tunnused</i>	5
<i>Ümberjutustus kui vahendatud tekstiloom</i>	8
<i>Ümberjutustuseks vajalikud oskused</i>	10
<i>Teksti mõistmine</i>	11
Jutustamisoskuse areng	14
<i>Eakohase arenguga õpilaste tekstiloom iseloomustused</i>	16
<i>6. klassi KIP õpilaste kõne iseloomustus</i>	18
Kirjanduse kokkuvõte	21
Meetod	23
<i>Katseisikud</i>	23
<i>Mõõtvahendid</i>	23
<i>Protseduur</i>	24
Tulemused	25
Arutelu	56
Autorsuse kinnitus	61
Kasutatud kirjandus	62
Lisad	67

TAVAKOOLI 1. JA 5. KLASSI NING ERIKOOLI (LÕK) 6. KLASSI VENEKEELSETE ÕPILASTE SUULISED ÜMBERJUTUSTUSED

Õpilaste toimetulek õppetegevuses sõltub tekstide loomise ja mõistmise oskusest, mida rakendatakse koolis praktiliselt igas tunnis. Venekeelsete õpilaste suulist kõnet on Eestis vähe uuritud. Arengutendentside kirjeldus võimaldab aga laste jutustama õpetamist otstarbekamalt korraldada. Uurimuses analüüsitakse laste suulisi ümberjutustustusi sidususe ning terviklikuse seisukohalt.

Tekst

Teksti mõiste, struktuur ja tunnused

Termin *tekst* on mitmetähenduslik ning autorid tõlgendavad seda erinevalt, s.t oma teaduslike vaadete kohaselt. Piisavalt informatiivse defineeringu mõistele *tekst* annab Galperin (1981), kelle määratluse järgi on tekst hargnenud ütlus, mis kavatsatud idee seisukohalt on lõpetatud ja struktureeritud enam-vähem eraldiseivateks omavahel seotud osaütluste rühmadeks nii formaalgrammatilisel kui ka semantilisel tasandil.

Teksti pikkus võib olla ühest sõnast terve raamatuni, tekst võib olla suuline või kirjalik, monoloog või dialoog (Karlsson, 2002). Teksti kui keeleüksuse tunnusteks on teema, mõte ja struktuur, terviklikkus/eesmärgistatus ja mõtteline ning grammatiline sidusus. Tekstil on kolmeosaline struktuur: algus (sissejuhatus) – põhiosa – lõpetatus (kokkuvõte) (Gluhhov, 2014, 2016).

Arvestades seda, et käesolev töö on pühendatud vahendatud suulise teksti uurimisele, on siinkohal vajalik mainida ka *diskursuse* mõistet. Paljud teadlased (Sigal, 2001; Gorelov, Sedov 2010; Krasnõhh, 2012 jt) kasutavad terminit *diskursus* suulise teksti tähenduses. Diskursusena mõistetakse verbaliseeritavat/verbaliseeritud mõttelis-kõnelist tegevust, selle protsessi ning tulemuse kogumit, millel on lingvistilised ja ekstralingvistilised omadused (Krasnõhh, 2012). Van Dijk'i (1998) järgi on diskursus kommunikatiivne sündmus, mis toimub kõneleja ning kuulaja vahel teabevahetuse protsisel ajalistes, ruumilistes ja muudes kontekstides. Diskursuse vaadeldakse „online“ protsessina hetkerežiimis, s.t hetkel selle tekke ja arengu suhtes (Ušakova, 2010). Sedovi (2004) järgi on „diskursus“ mõiste, mis on seotud tegeliku kõnetegevusega, samas kui „tekst“ on seotud keele süsteemiga ja formaalsete keeleteadmistega, lingvistilise kompetentsusega. Tekst on keeleüksustest koosnev produkt. Diskursuse puhul aga käsitletakse lisaks ka tekstiloomet ja –taju kui protsesse. Sigal (2001) iseloomustab diskursust kui „keelespetsiifilist nähtust, mis demonstreerib keelevahendite kogumit, nende moodustamis- ja kasutamise reegleid”.

Üks diskursuse liike on *narratiiv*. Jurjeva (2012) väidab, et *storytelling ehk narratiiv* tugineb jutustaja kognitiivsetele võimetele – oskusele korrastada sündmuse episoodide sisu ja struktuuri ladusasse ja koherentsesse, s.t omavahel seotud episoodidest koosnevasse tervikusse. Jutustuses on alati algsündmus, millest hakkab hargnema süžee ning mis ajendab peategelase ühte või teist tegevust (Labov, Waletzky, 1967). Labov'i (2006) järgi on narratiiv keelekasutuse meetod, mille abil mineviku sündmusi edastatakse verbaalse järjendina. Sellega antakse edasi toimunud või kujutletud sündmusi. Narratiivne tekst jutustab tüüpiliselt tegelaste tegevustest ja/või tunnetest ja mõtetest ajalises mõõtmes (Herman, 2002; Brownlie, 2006; Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2010). Kasik (2007) nimetab järgmised narratiivi tüüpilised keelelised tunnused: alus väljendab aktiivset tegelast, öeldiseks on enamasti tegevusverbid lihtmineviku vormis, lisanduvad aja- ja kohaväljendid. Narratiiv eristub teistest tekstiliikidest oma topeltkronoloogia ja kogemuslikkuse poolest (Väljataga, 2008). Käesolevas töös uuritakse ümberjutustust ehk vahendatud narratiivi.

Tekstil on sisemine struktuur. Van Dijk'i, Kintsch'i (1983) järgi on tekst üles ehitatud hierarhiliselt, mikro- ja makrostruktuuri tasandil. Minimaalseks teabeüksuseks peetakse propositsiooni, mis koosneb tuum- ehk mikropropositsioonidest. Karlepi (2003) järgi koosnevad mikropropositsioonid predikaadist ja argumendist /argumentidest. Mikropropositsioonide ahel moodustab teksti mikrostruktuuri. Need moodustavad kompleksseid makropropositsioone, millest koosneb teksti makrostruktuur. See iseloomustab teksti tervikuna, hõlmates süžeed, teemat, peamõtet, skeemi, plaani ning organiseeritust.

Teksti peamisteks tunnusteks paljude teadlaste (Sedov, 2004; Krasnõhh, 2012; Gluhhov, 2014, 2016 jt) seisukohalt on sidusus (kohesioon) ja terviklikkus (koherentsus), mis kajastavad teksti sisu ja struktuuri olemust. Eristatakse lokaalset ja globaalset sidusust. Lokaalseks sidususeks on lineaarsete jadade (lausungite) seotus. Globaalne sidusus tagab teksti kui semantilise terviku ühtsuse, selle sisemise terviklikkuse (Valgina, 2003).

Koherentsus on psühholingvistiline kategooria ja seda määratletakse kogu teksti põhjal. Terviklik tekst moodustab mõttelise ühtsuse (Žinkin, 1998; Sahharnõi, 1994; Karlep, 1998; Sedov, 2007). Üks ja sama diskursus võib olla ühe kuulaja jaoks terviklik, teise jaoks aga mitte (Karlep, 2003). Teksti terviklikkuse aluseks on seotus situatsiooniga – konkreetse või abstraktse, reaalse või kujuteldavaga (Filippov, 2003). See tähendab, et iga diskursuse eelduseks on mingi situatsioon. Kui retsipient ei suuda teksti põhjal situatsiooni ette kujutada, siis tema poolt tajutav kõne ei saavuta koherentsust. Semantiline koherentsus ei avaldu alati nähtavate seostena, vaid põhineb järeldustel (Õim, 1981; Karlsson, 2002). Retsipiendil peab olema teadmisi keelest, maailmast, situatsioonidest.

Leontjevi (2003), Vorobjova (2006) järgi tagavad teksti terviklikkuse kõneleja seisukohalt kaks omavahel seotud planeerimise viisi: (a) „suure programmi“ koostamine – kogu teksti kui terviku planeerimine ning (b) „väikese programmi“ koostamine – iga teksti kuuluva lause planeerimine. Pikema teksti loome korral ilmneb lisaks allteema (lõigu) sisuline programmeerimine. Terviklik tekst säilitab mõttelise ühtsuse tema taastamisel (Leontjev, 2003).

Teksti terviklikkust iseloomustavad sellised tunnused nagu (Leontjev, 1976):

a) grammatilised (ühtse verbivormi kasutamine kogu tekstis); b) kommunikatiivsed (modaalsus ehk lausesisu ja tegelikkuse vahekord, pragmaatilisus); c) foneetilised (intonatsiooni funktsioneerimise iseärasused); d) stilistilised; e) semantilised signaalid (teksti alustamine, jätkamine, lõpetamine).

Teksti terviklikkuse eeltingimuseks on sidusus, kuigi sidus tekst ei ole alati terviklik. Karlep (2003) kirjutab, et terviklikkus eeldab sidusust, vastupidine ei kehti. Sidus tekst võib olla lõpetamata ning sisaldada mõttelünki.

Sidusus on lingvistiline tunnus. Kohesioon realiseerub tekstis keele leksikalis-grammatilise süsteemi kaudu. Sidusa kõne oluline tunnus on arusaadavus retsiptendi jaoks. Rubinšteni (2000) järgi on sidusus kõneleja või kirjutaja mõtte adekvaatne ja arusaadav vormistamine kuulaja või lugeja jaoks. Et kõneloome tulemust saaks pidada sidusaks, peab see endast kujutama lausete haakumist, s.t et need oleksid mõtteliselt ja grammatiliselt omavahel seotud (Gluhhov, 2014, 2016), s.t sidusus on sisuline (mõtete haakumine) ja vormiline (sisulist sidusust kindlustavad vahendid).

Sidusus tekstis jaotub kaheks – radiaalseks ja lineaarseks (Karlep, 1998; Makarov, 2003 jt). Radiaalse kohesiooni puhul on igal tekstiosal mõtteseos ainult teemaga (üldise eesmärgiga), mitte aga naabruses asuva lõigu või lausega. Linearseose korral on teksti osad üksteisest sõltuvuses. Tekstist eraldatud lause võib jääda arusaamatuks. Lineaarne sidusus jaguneb omakorda paralleel- ja ahelseoseks (Karlep, 1998).

Ahelseose puhul liigub mõte ühelt objektilt teisele, eelnenud lause reema muutub järgneva lause teemaks. Paralleelseose puhul on laused või lauserühmad teksti piires seotud ühe teemaga (Karlep, 1998). Paralleelseost kasutatakse objekti või nähtuse kirjeldamiseks, ahelseost aga dünaamilise sündmuse (protsessi) verbaliseerimiseks.

Sidusust kindlustavad põhiliselt leksikaalsed ja grammatilised vahendid (Gluhhov, 2014; Karlep, 1998; Karlsson, 2002; Sedov, 2004; Zikejev, 2000).

Leksikaalseteks seostamisvahenditeks on otsene kordus, sünonüümide, antonüümide, ja temaatiliste sõnarühmade kasutamine ning eriüldistusastmega sõnad samade objektide nimetamiseks (Gluhhov, 2014, Karlep, 1998, Zikejev, 2000). Zikejev nimetab veel asesõnade ning

määrsõnade kasutamist anafoori rollis ning arvsõnu (Zikejev, 2000). Karlsson lisab eelnimetutele kollokatsioonid, võrdlused ja teised parafraasid (Karlsson, 2002).

Grammatilised seostamisvahendid on tegusõnade kasutamine samas ajavormis, sõnade järjekord lausetes, üldlaiendid ning sissejuhatavad modaalsõnad (Zikejev, 2000:154). Gluhhov nimetab grammatiliste seostamisvahenditena ka sidendeid (Gluhhov, 2014).

Kokkuvõte. Diskursuse liik on narratiiv, mida iseloomustavad jutustuse minevikuline vorm, struktureeritus – koha ja tegevuse aja ning sündmustes osalenute kirjeldused; komplikatsioonid ehk kirjeldused (takistuse tekkimine, hinnang, takistuste kõrvaldamine). Lingvistika ja psühholingvistika seisukohalt iseloomustavad teksti peamiselt sidusus (kohesioon) ja terviklikkus (koherentsus). Kohesioon on lingvistiline, koherentsus aga psühholingvistiline kategooria. Teksti, millel on sidususe tunnused, tajutakse ühtse tervikuna, mis on lugeja või kuulaja jaoks diskursuse mõttelise ühtsuse tunnuseks.

Ümberjutustus kui vahendatud tekstiloom

Tekstiloomes eristatakse iseseisvat ja vahendatud kõnet. Iseseisva kõne korral väljendab inimene oma mõtteid, vahendamisel edastatakse varem tajutud teksti – toimub ümberjutustamine (Sunts, 2002). Kõnetegevuse liigina on ümberjutustus integratiivne, ühendades endas teksti tajumist, mõistmist ja loomet.

Ümberjutustuse liigid Lvov'i (2007) järgi: tekstilähedane ümberjutustus (tekst antakse edasi võimalikult täpselt); valikümberjutustus (antakse edasi teksti osa); lühendatud ümberjutustus (antakse edasi vaid kõige olulisem); loov ümberjutustus (tekst antakse edasi mingi ülesandega, nt. lõpu juurde mõtlemine). Käesolevas uurimistöös analüüsitakse tekstilähedast ümberjutustust.

Gnezdilovi (1965) hinnangul on ümberjutustamine keerukas intellektuaalse töötlemise akt, kus loetud (kuuldud) teksti taasesitamine eeldab mitmeid mõttetegevuse aspekte. Ümberjutustamise käigus peavad teksti lugenud ja analüüsinud õpilased eraldama sellest olulise, mõistma teksti ideed, jätma meelde süžee ja teose tegelased, mõistma nende tegude motiive ning valima teose sisu edastamiseks vajalikud sõnad, jättes ebasobivad kõrvale. Seetõttu ei saa ümberjutustust vaadelda lihtsalt kui teksti sõnade mehaanilist meeldejätmist.

Teksti ümberjutustuseks on vaja luua võimalikult täpne kujutluspilt tekstis kirjeldatud situatsioonist ja seda siis teistele kirjeldada (Plado, 2002).

Ümberjutustamist mõjutavad originaali mõistmine, tajutu säilitamine mälus, oskus mõtteprogrammi uuesti sõnastada. Meelde võib jätta ja säilitada ning taastada teksti sisemist plaani, teksti sisu ehk tekstibaasi, teksti struktuuri, ütluse grammatilist struktuuri, tekstis kasutatud sõnu. Neid võimalusi kasutatakse valikuliset. Tõenäoliet jäetakse meelde mõtteprogramm, mille

alusel tekst uuesti genereeritakse. Mida mahukam on original, seda suurem on mõtteprogrammi roll teksti taastamisel, st ümberjutustamine sarnaneb enam iseseisva tekstiloomega (Karlep, 2003).

Sisu ja mõtte seisukohalt on oluline, et teksti ümber jutustades pole võimalik eadsi anda enamat, kui teksti tajudes on mõistetud. Teksti vahendamise edukus sõltub ka sellest, kuidas tajuja on aru saanud teksti sisust ja peamõttest, mõistnud kõneleja kavatsusi ja motiive (Sunts, 2002). Mõistmine aga sõltub tajuja kognitiivsest arengust ja keelelistest oskustest (Karlep, 1998; Plado, 2002). Teadmised tekstis kirjeldatud sündmustest ja objektidest, sõnavara ja süntaktilised struktuurid peavad tuttavad olema. Teksti ümber jutustades toetutakse teksti lugemisel tekkinud kujutlustele, mis jutustamise ajaks mällu on jäänud, ja programmeeritakse see uuesti nii mõtteliselt kui ka keeleliselt (Sunts, 2002). Inimene peab oskama sooritada muuteoperatsioone keeruliste lausete mõistmiseks (Karlep, Kontor, 2001). Vahendatud kõneloomes kasutatakse muuteoperatsioone kuni kolm korda. Need on:

- Muuteoperatsioonid originaalteksti tajumisel, kui keeruliste süntaktiliste struktuuride mõistmine ei õnnestu simultaanselt. Eesmärk on asendada lause või lausung lihtsamatega, mis võimaldavad suksessiivset (sõna sõna järel) analüüsi.
- Muuteoperatsioonid tekstiloomeprotsessis. Siin ühendatakse ja sisestatakse peamiselt elementaarseid propositsioone väljendavaid baaslauseid.
- Muuteoperatsioonid parandusmehhanisme rakendades. Eesmärk on suurendada mõistetavust, muuta ütlus normatiivsemaks.

Zikejev (2000) käsitleb järgmisi muuteoperatsioonide rakendamise valdkondi:

- Kõne leksikalis-semantiline variatiivsus: sõna asendamine kontekstis teise sõnaga, sõnaühendi asendamine sõnaga (sh tuletisega).
- Kõne süntaktilis-semantiline variatiivsus: sünonüümsete konstruktsioonide moodustamine, lausete ühendamine.
- Lausete seostatus tekstis: siduvate ja samaviiteliste sõnade kasutamine, sõnajärje muutmine, tekstisidusate lausete struktuuri muutmine, tekstide korrigeerimine.

Kõnetegevuses osaleja kasutab muuteoperatsioone tajudes ja genereerides. Esimisel juhul on eesmärk muuta keerulised süntaktilised struktuurid lihtsamateks. Ümberjutustamisel semantilised kirjed (subjekt-objekt-predikaat) on vaja muuta pindstruktuuri lauseteks (lausungiteks). Selliste kirjete primitiivseks väljendiks on baaslaused, mida omakorda sisestatakse ja ühendatakse ning muudetakse kontekstisidusateks. Peamised operatsioonid on järgmised: sõnavormi muutmine, sõnajärje muutmine, sõnade kustutamine ja asendamine ning lisamine, sõnamoodustus (Karlep, Kontor, 2001).

Lähtudes sellest, et mälus säilitamise ajal muudetakse originaali sisu (väljendub selles, et ümberjutustamisel taastatakse originaalist vähem teavet), ilmnevad ümberjutustamisel Barletti (1932) järgi järgmised muutused (Karlep, Kontor, 2001; Karlep, 2003):

1. Väljajätted: ära jäetakse konkreetset detailid ja tunnused, kõneleja jaoks ebatavaline informatsioon.
2. Lisamised: täiendavad selgitused mõne sündmuse või nähtuse kohta.
3. Mingi allteema muutmine domineerivaks.
4. Informatsiooni muutmine: vähetuntud sõnad asendatakse kõneleja jaoks igapäevastega.
5. Informatsiooni järjestuse muutmine.
6. Suhtumist väljendavate ütluste lisamine.

Kokkuvõte. Ümberjutustus on vahendatud tekstiloomes, st inimene vahendab mingit varem tajutud teksti. See programmeeritakse uuesti mõtteliselt ja keeleliselt, seejuures toetatakse mälule. Ümberjutustamiseks on vajalik kõnevõime aluseks oleva mõtlemise piisav arengutase. Tekstidega töötamisel on olulisteks oskusteks tekstist arusaamine, sündmuste vaheliste ja põhjuslike (põhjus-tagajärg) seoste märkamine, teksti peamise mõtte esiletoomine, teisejärguliste detailide eristamine, autori sõnastamata mõtete aimamine jne.

Ümberjutustuseks vajalikud oskused

Ümberjutustus on üheks eelduseks iseseisvale tekstiloomele, st. on oluline harjutus kõneoskuse arendamisel. Ümberjutustamine kui kõnetegevuse liik nõuab spetsiaalselt organiseeritud õpet.

Plado (2001) arvamusel saab suulise jutustamisoskuse kujunemine alguse heast suulisest kõnest. Emakeeleõpetus kujundab valmidust ja vilumust suhelda tekstide abil inimestega eri olukordades, oskust otsida, talletada ja vahendada teavet, ideid, suhtumist ja arvamusi (Plado, 2002). Tavakooli lapse arengule vastav sidusa kontekstikõne kujumine peaks toimuma eelkoolieas (3.-7. eluaastal). Sidusa teksti loomet toetavad mälu areng ja kujunev sisekõne (Karlep, 1998). Kooli ülesandeks on olemasolevaid oskusi arendada ja viimistleda. Ümberjutustuse protsessiks on vajalikud järgmised oskused:

1. Lugemine/kuulamine – foneemikuulmine peab olema piisavalt arenenud, loetava mõistmiseks on vaja heal tasemel lugemistehnikat.
2. Mõistmine ja analüüs – mõtteprogrammi pragmaatilise tähenduse mõistmine. Eelduseks on arusaamine teksti sisust ehk verbaliseeritud teabeüksustest (Karlep, 2003). Kui tajuja tekstibaasist aru ei saa või ei oska seda ühendada oma teadmistega, jääb situatsioonimudel loomata ja pragmaatiline tähendus mõistmata (tuletamata).

3. Mälus säilitamine – tajutut säilitatakse mälus. Mälu liikudest kasutab õpilane jutustamisel nii keelemälu (keeleüksused, nende kasutamine), operatiivmälu (keelendi mälu hoidmine mõistmise või realiseerimiseni), episoodilist ja semantilist püsivälu (teadmised ümbritsevast) (Tulving, 2002).
4. Mälu ammutamine – ammutamiseks peab olema motiiv. Mälu omadusest sõltub, kui palju, millist ja mis viisil suudetakse info taastada. Paremaks meenutamiseks kasutatakse stiimuleid (kava, küsimused jne).
5. Terviklik esitamine – vastavus algtekstile, struktuurielementide olemasolu, peamõtte mõistetavus, mõtete loogiline järjestatus, lausete sidusus, keeleline õigsus (Plado, 2002).

Hea ümberjutustus peab olema mõtestatud, loogiline ja sisukas ning olema sõnastatud täpselt, kasutades rikkalikult keelelisi väljendusvahendeid ning edasi antud kõnes sujuvalt ja ilmekalt (Aleksejeva, Jašina, 2000; Lvov, Goretski, Sosnovskaja, 2007).

Põhikooli lihtsustatud õppekavas (2011) on tekstilähedase jutustamise (suulise ümberjutustamise) õpetamine ette nähtud alates 3. klassist. 6. klassis alustatakse olustikusituatsioonide kirjeldamist, tegelaskuju iseloomustamist plaani järgi, kaaslaste jutustamise täiendamist, kokkuvõtliku jutustamise harjutamist. Uuringud on näidanud, et KIP-ga² õpilased jaotuvad kolme rühma: a) õpilased, kes taastavad teksti sisu suhteliselt hästi, eksivad aga keelelises vormistamisel; b) õpilased, kes taastavad teksti sisu märgatavate lünkadega ja/või lisavad kõrvalist teavet, millega kaasnevad keelelised raskused; c) õpilased, kes produtseerivad fragmentaarse teksti, kus vormistus on primitiivne (Karlep, 2003; Petrova, 1977 jt).

Kokkuvõte. Ümberjutustuse protsessiks on vajalikud oskused: lugemine/kuulamine, mõistmine ja analüüs, mälu säilitamine, mälu ammutamine ning terviklik esitamine.

Teksti mõistmine

Käesolevas töös uuritakse laste suulisi ümberjutustusi. Järgnevalt antakse kokkuvõtlikult ülevaade vahendatud tekstiloomest ja mõistmisest psühholoogia ja psühholingvistika seisukohalt.

Siduskõne loome protsessi on uurinud sellised autorid nagu Ahhutina, Vögotski, Leontjev, Zimnjaja jt. Tekstiloomes toimib järgmise skeemi alusel (võib sõnastada järgmisena): motiiv – kavatsus (eesmärk) – mõttesüntaks – sisekõne/ainesekood – semantiline süntaks – pindstruktuuri süntaks – motoorse programmi koostamine ja realiseerimine ehk väliskõne (Abeleva, 2012; Ahhutina, 2014; Gorelov, Sedov, 2010; Zimnjaja, 2001).

² KIP – kerge intellektipuue

Krasnõhhi (2012) järgi on tekstiloomelähtepunkt kontsept, mis määrab teksti tähendusliku (semantilise) struktuuri ning selle kaudu ka teksti loogilise struktuuri. Kontsept ehk teabeüksus koosneb kujutlustest, verbaalsest teabest ja teadmistega seotud emotsioonidest ning hoiakutest (Zalevskaja, 2007; Ahhutina, 2014).

Ümberjutustamise korral on teksti loomeprotsess osaliselt erinev sellest, kui väljendatakse oma mõtet. Ümberjutustus eeldab nii kõlome kui ka –taju oskusi. Kõnelome ja –taju etapid on osaliselt sarnased, kuid vastupidise suunitlusega (Ahhutina, 2014). Krasnõhhi (2012) järgi toimub teksti tajumine loomega võrreldes vastupidises suunas: tekstist kontsepti suunas. Rakendada on vaja kõnetaju järgmisi protsesse: visuaalse ja/või akustilise teabe töötlemine, säilitamine mälus mõistmiseks, tajutavate keeleüksuste äratundmine ja mõistmine, ütluse grammatiline ja semantiline analüüs, teabe võrdlemine eelnevate mälukujutlustega, mõtte ja semantilise kirje säilitamine mälus (Karlep, 2003). Tähtsad on kõik meelespidamise komponendid: informatsiooni omandamine (salvestamine), alahoidmine (säilitamine), kasutamine (mälust ammutamine) (Tulving, 2002). Kuna mälus säilitamise ajal teksti harilikult muudetakse, erineb vahendatud ütluse pindstruktuur originaali omast (Karlep, 2003; Karlep, Kontor, 2001; Plado, 2002). Ümberjutustuse koostamisel eelneb tekstiloomel veel muuteoperatsioonide sooritamine algteksti tajumisel.

Teksti tajumine etapiti eeldab keelevahendite ja nende tähenduste valdamist, samuti teadmisi kirjeldatud objektist/sündmusest. Toimub mõtte otsing (protsess), mis toetub keelevahendite tähendusele ja teadmistele. Tajutud teavet tõlgendatakse kontseptidega opereerides ning mõistmiststrateegiate abil luuakse situatsioonimudel. Läbitakse rida etappe – toimub üleminek välistelt keelekoodidelt intellekti seesmisele koodile. Kui mõistmine on pealiskaudne või moonutatud, siis teksti taastamine kinnistab kujunenud pealiskaudset või ebaõiget situatsioonimudelit. Seega, tekstimõistmise raskuste korral ei tohi ümberjutustusega kiirustada (Karlep, 2003).

Teksti mõistmiseks on vaja kuulates (lugedes) luua kujutluspildid kirjeldatavatest sündmustest või nähtustest. Žinkini (2009) järgi peab tajuja kujutluspildi tekkimiseks tõlgendama infot inimkeelest universaalsesse ainesekoodi. Et pilt võimalikult täpselt vastaks tekstis kirjeldatule, tuleb otseselt sõnastatud teabele (tekstibaas) lisada oma varasemad kogemused ja teadmised (Plado, 2008), luuakse situatsioonimudel (Karlep, 2003).

Teksti tajumine ja mõistmine on tihedalt seotud püsi- ja lühiajalise mälu ja operatiivmälu. Operatiivmälu (verbaalne) maht on normi kohaselt 5+/-2 ühikut. Ühikuks võib pidada häälikut, silpi, sõna, ütlust või selle osa jne (Krasnõhh, 2012; Luria, 2006). Ühiku maht sõltub kasutaja oskustest/vilumustest. Mida rohkem on protsess automatiseeritud, seda vähem koormab see operatiivmälu (Karlep, 1998).

Teksti mõistmisel ja reprodutseerimisel saab takistuseks piiratud ja ebatäpne sõnavara. Teksti mõistmine sõltub tajuja kognitiivsest arengust ja keelelistest oskustest (kasutatud sõnavara, lausestruktuuride keerukus). Olulised on varasemad teadmised tekstis kirjeldatud sündmustest, teksti mõistmise strateegiate, sõnavara ja süntaktiliste struktuuride valdamine ja keeruliste lausete puhul ka oskus sooritada muuteoperatsioone (Sunts, 2002).

Tekstist arusaamist raskendavad mõistmisstrateegiate kasutamise vähesed kogemused ja ebapiisavad teadmised. Viimase ilmnemisel saadakse tekstist fragmentaarselt aru. Paremal juhul luuakse ebatäpne ja detailivaene kujutlus tekstibaasist (Karlep, 2003). Van Dijk (viidatud Karlep, 2003) on veel leidnud, et abstraktse sisuga tekstid ei soodusta suhteliselt konkreetsete mälu kujutluste kasutamist ja teksti mõistmise muudab keeruliseks ka teksti sisu erinevate harjumuspärastest struktuuridest. Näiteks raske on aru saada sellistest tekstidest, kus on kirjeldatud ootamatuid sündmusi. Teksti mõistetakse halvemini ka siis, kui oma teadmisi ei eristata tekstiteavest ja kui tekstis kirjeldatud situatsioon eeldab paljude freimide kombineerimist, sest mõnikord on vaja seostada üksteist välistavad teabeüksused. Erinevate lausestruktuuride ilmnemisel on võimalik teksti paremaks mõistmiseks sooritada muuteoperatsioone. Inimene neid kõneldes ei teadvusta ja see toimub peaaegu momentaalselt. Kasutada saab ainult neid muuteoperatsioone, mida inimene valdab. Seega peaks praktilise lauseõpetuse üheks ülesandeks olema muuteoperatsioonide õpetamine ja harjutamine. Selleks saab kasutada keeleharjutusi (baaslausete ühendamise ja keeruliste lausete lihtsustamise ülesanded) (Karlep, 2000).

Zaika (2016) kirjutab, et vahendatud tekstiloom (ümberjutustamine) pärast eelnevat küsimuste püstitamist ja nende üle järelemõtlemist on efektiivsem, võrreldes teksti tavalise lugemisega. Eelnev küsimuse püstitamine kindlustab täpsema ja täielikuma tekstiloom (teksti taastamine) eelkõige teksti nende elementide osas, mis on vastuseks püstitatud küsimustele. Teksti paremaks mõistmiseks ja meelde jätmiseks on otstarbekas kava koostamine: materjali jaotamine osadeks, sisuliselt oluliste tugipunktide esile toomine. Oluline on samuti teksti sisu seostamine olemasolevate teadmistega ning näidete või visuaalsete abivahendite kasutamine.

Kokkuvõte. Ümberjutustamist harjutades omandab õpilane sidusteksti loome üldised oskused, kuna osa tekstiloomeprotsessis on teise isiku mõtteid vahendades ja oma mõtteid väljendades samad. Loomeprotsessis on vajalik informatsiooni mälu ammendumine ja järjestamine, tekstiloomeks vajalike operatsioonide sooritamise (planeerimisest sõnastamiseni). Teksti mõistmine sõltub tajuja kognitiivsest arengust ja keelelistest oskustest.

Jutustamisoskuse areng

Kõne arengut peetakse üheks peamiseks psüühilise arengu näitajaks lastel (Iljina, 2006; Sedov, Gorelov, 2010; Gluhhov, 2016 jt). Enne, kui laps saab hakata ümberjutustust koostama, peab tal töötama kognitiivne protsess, mis „ütleb“, et algatud tegevus on vajalik (Labov, 2006). Sidusteksti loome oskusi on vaja spetsiaalselt õpetada. Kõige raskemaks arvatakse olevat motiivi loomine, mistõttu on soovitatav kasutada huvipakkuvaid jutte (Hallap, Traumann, 2011).

Suulise narratiivi hargnemise tagab loo mitmekomponendilisus: sündmuste ja episoodide struktuuri kujutluste kujunemine lapse arengu käigus. Mentaalsed komponendid on „eesmärk – tegevus – tulemus“, mille omandamine on äärmiselt oluline lapse suulise narratiivi arenguks. Sidusa narratiivi kujunemine ontogeneesis ei piirdu lugude keerukuse suurenemisega ja sisukuse kajastamise täielikkusega, vajalik on ka kõnekomponentide metakeeleline refleksioon (Sedov, 2004; Sigal, 2004). Uurimuste tulemused osutavad sellele, et ontogeneesis toimivad kognitiivsed ja diskursiivsed mehhanismid *storytelling*’us ühtse tervikuna.

Jutustamisoskuse suur areng toimub tavaliselt 5-6 aasta vanuses seoses sellega, et mälu muutub juhtivaks psüühiliseks protsessiks. Seega saab laps jutustamisel üha enam toetuda mälu kogemustele (Hallap, Padrik, 2008). Samal perioodil hakkab kujunema ka sisekõne.

Jurjeva (2012) järgi saavutab suulise kõne struktuur terviklikkuse, sisulise ja kompositsioonilise lõpetatuse vanemas eelkoolieas. Lapse jutustus hakkab sellel perioodil muutuma, kujuneb diskursiivne vorm (Sedov, Gorelov, 2010). Abiga mõistab 5-aastane laps ka oma kogemuste välist teksti ning suudab tuletada tekstis puuduvat infot (Hallap, Padrik, 2008).

5.-6.aastaseks saades jõuab lõpule fonoloogilise arengu protsess, laps omandab emakeele morfoloogilise, grammatilise, süntaktilise ülesehituse (Gluhhov, 2014; Hallap, Padrik, 2008). Kuue-aastased lapsed seostavad täiskasvanu abiga situatsiooni inimeste emotsioonide ja tunnetega, eristavad olulist ja ebaolulist, edastavad peamiselt olulist infot. Jutustamisel kasutatakse rohkem liitlauseid (Hallap, Padrik, 2008). 5.-7.aastaste laste jutustustustes on keskmiselt üle kuue lause (Balkašina, 2008; Soodla, 2011).

7-aastane laps koostab jutu tegevus- ja olupildi järgi, edastab nii põhisisu kui ka mõningaid detaile. Laps mõistab mõttelüngaga tekste (stsenaariumi/sündmuse tuttavuse korral), tuletab ise puuduvat info. Ilmnevad planeeriva kõne elemendid: laps räägib oma tulevasest/kavandavatest tegevusest, mille kohta on tal kogemusi (Hallap, Padrik, 2008).

Vaimse alaarenguga laste kõnet iseloomustab hiline ja aeglane areng. Seega esinevad nende tekstiloo oskuste arengus mitmed puudujäägid (Karlep, 2008). Juba esimesel eluaastal täheldatakse intellektipuudega lapsel lalisemise puudumist või selle hilinemist. Üheks põhjuseks on mahajäämus foneemikuulmise arengus (Nodelman, 2008). Nende kõne aktiivsus on puudulik.

Piisavalt ei ole arenenud igapäevane kõnekeel, mis raskendab suhtlemist täiskasvanutega. Laps osaleb väga harva vestlustes, esitatud küsimustele vastab ühesilbilise sõnaga ja sageli valesti (Lubovski, 2003).

Kõne ontogeneesis areneb kõnetaju enne kui ekspressiivne kõneoskus. Vaimse alaarenguga laste kõnepuuded on süsteemse iseloomuga, need puudutavad nii kõne foneetilist, fonemaatilist, leksikalis-grammatilist kui ka semantilist struktuuri. Oluliselt on pärsitud ka kõne mõistmine.

Vaimse alaarenguga lastel jätavad kõne leksikalis-grammatilise, semantilise jt. keelesüsteemi komponentide arengule negatiivse jälje nii psüühilised iseärasused, puudulikud teadmised ümbritsevast maailmast, ajast, ruumist, hulkadest, põhjus-tagajärje seostest, mis pärsivad lapse aktiivsust, tegutsemisvõimet, enesekontrolli, põhjustavad ka analüüsi- ja sünteesimisvõime puudulikkust (Brjuhhovskih, 2009). Feofanovi (1962) andmetel tunneb normaalse intellektiga 5-6 aastane laps juba 22 eessõna (vene keeles), mida ta oma kõnes adekvaatselt kasutab. Vaimse alaarenguga 8-9 aastane laps valdab (keskmiselt) vaid üheksat eessõna. Ilmneb eessõnade ära jätmise, puudulik diferentseerimine ja tähenduse mittemõistmine. Ajukoore kõrgemate protsesside alaareng, kaasa arvatud ruumitaju puudulikkus väljendub intellektipuudega lastel loogilis-grammatiliste struktuuride puudulikus mõistmises (Semenovitš, 2007).

Intellektipuudega lastel täheldatakse sõnavara piiratust, sõnade ebatäpset kasutamist, passiivne sõnavara on märgatavalt mahukam kui aktiivne, semantilised väljad (семантическое поле) on piiratud. Suur ülekaal on konkreetse tähendusega nimisõnadel, puuduvad üldistava iseloomuga väljendid, kasutatakse vähe omadus- ja määrsõnu, segistatakse semantiliselt lähedasi sõnu (Nodelman, 2008).

Grammatika arengu mahajäämus väljendub käänete vales kasutamises, oskamatuses seostada nimi-, omadus- ja arvsõnu. Neile lastele on omased laiendamata lihtlaused ja pealiikmete puudumine lauses. Intellektipuudega laste monoloogis täheldatakse loogika puudumist, fragmentaarsust ja stereotüüpset väljendusviisi (Petrova, 2007). Kooliea alguseks on valdav alakõne II aste (Karlep, 1998).

Kokkuvõte. Sidusa kõne areng on mõeldamatu sõnavara ja keele grammatilise struktuuri omandamiseta. Koolis laste kõnetegevus areneb. Muutub ka täiskasvanutega suhtlemise iseloom (koolis on suhtlemisel reglementeeriv iseloom), mis ühtlasi mõjutab kõnearengut, sealhulgas sidusa kõne arengut. Sidus kõne areneb situatiivsest kõnest kontekstikõne suunas. Lapse jutustamisoskuse areng sõltub täiskasvanutega suhtlemise sisust, tingimustest ja vormist. Potentsiaalne arenguväld KIP lastel on eakaaslastega võrreldes oluliselt kitsam ja mõneti samal tasemel ligikaudu kaks korda noorema lapse potentsiaalse arenguvallaga eakohase arengu korral.

Eakohase arenguga 1. ja 5. klasside õpilaste tekstiloomes iseloomustus

Algklassides toetub õpilane oma tegevuses peamiselt mälule ja kaemuslik-kujundilisele mõtlemisele. Verbaalne mõtlemine areneb, mõne aasta pärast muutub see juhtivaks. Sõnavara toetub peamiselt kujutlustele, arenevad sõnamuutmise ja sõnatuletamise oskused. Grammatika reeglid on põhimõtteliselt omandatud. Aktiivselt areneb tekstiloomes oskus, sealhulgas ka ümberjutustamine (Butterworth, Harris, 2002).

Parfjonova, Sotova (2012) järgi edastasid tavakooli (Ivanovo, Venemaa) 5.-6. klassi õpilased kõige sagedamini originaalteksti sündmuste järgnevuse, jättes lausungitest välja kangelast ja teda ümbritsevat keskkonda kirjeldavad lauseliikmed (põhisõnade laiendid). Parfjonova, Sotova (2012) uurimuse (5.-6. klassi õpilaste ümberjutustamise oskus) tulemus: 70%-l õpilastest oli teksti ümberjutustamise oskus madalal tasemel, kesktasemele vastas 30%-l katsealustest. Kõrgtasemel ümberjutustamisoskusega õpilasi ei olnudki.

Kesktasemel õpilane suudab sõnastada teksti idee ja annab info edasi küll oma sõnadega, aga mõningate moonutustega. Õpilane vähendab oluliselt originaalteksti mahtu (sageli selle arvelt, et jätab vahele tema arvates tähtsusetuid mikroteemasid) ja teeb jutustades kõnevigu.

Madalal tasemel õpilane on suuteline edastama ainult teksti objekti puudutavat infot ja sedagi üldjuhul originaalteksti keelevahenditega, kahandab märkimisväärselt teksti mahtu, „kaotab ära“ olulised mikroteemad, moonutab žanrimudelit, ei kasuta kujundlikke ja ilmekaid vahendeid ja teeb jutustades ohtralt kõnevigu.

Laiaulatuslikud psühholingvistilised uurimused sidusteksti loome ja selle mõistmise kohta vene keelt kõnelevate õpilastel (6.-7.a., 10.-11.a., 15.-16.a.) on läbi viinud Sedov (2004).

Tekstiloomes kasutati lausete seostamiseks peamiselt rinnastavaid sidesõnu, mis moodustasid 31% lausete arvust, moodustades samas ka ühe peamise vahendi fraasidevaheliste seoste loomiseks algklasside õpilaste kõnes. Sidesõnade vähenemine teismelistel (üle 11% lausete arvust) annab tunnistust, et 10.-11. eluaastaks jääb sidesõnade kasutamine tahaplaanile ja muutub vanematel teismelistel (15-16a) fraasidevaheliste seoste loomisel perifeerseks vahendiks – üle 4% lausete arvust. Kõige sagedamini kasutasid lapsed kolmes vanuserühmas sidesõna **aga (a)** (Sedov, 2004, lk104). Situatiivseid asendusi (peamiselt deiksis – nt lokaalsed määrsõnad *siin, seal*; viitavad asesõnad *see, need*, jne.; abisõnad *ka, siis*) oli 6.-7.a. lastel 14% (sõnade arvust), anafoorid (anafooriliste asenduste alla kuuluvad asesõnad ja määrsõnad, mis viitavad varem nimetatud objektile või tunnusele) moodustasid laste jutustustes 0,6% lause kohta. Sellest järeldub, et mitte kõik laused pole omavahel seotud leksikalis-semantiliste korduste näol. Peamist tüüpi kordus oli osutamine samale objektile (sünonüüm ja asesõnad). 10.-11.a. õpilased kasutasid aktiivselt grammatilisi ja leksikalis-semantilisi kordusi (erinimelised kordused, mis tähistavad

jutustuse tegelasi). Ilmnesid ka toponüümilised (toponüüm – kohaga seotud nimetused) kordused, nt *sellel rannal ja teisel rannal, paadi juures jne.* Deiksiste hulk oli üle 2% (sõnade arvust). Anafoorid moodustasid 10-11 aastaste laste kirjeldustes 1,3% lause kohta. 15.-16.a. õpilaste kõnes oli veel vähem deiksiseid – üle 1% sõnade arvust ning anafoore – 1,9% lause kohta (Sedov, 2004, lk107-110)

Jutustustes esines 6.-7.a. lastel väga harva sissejuhatust teemasse. Vaid initialsed fraasid olid 23% tekstides, 10.-11.-aastastel õpilastel 64%, 15.-16.-aastastel õpilastel – 95% (Sedov, 2004, lk115).

Teksti mõistmise uurimiseks kasutati ülesandeid, mis võimaldasid hinnata õpilaste kõne planeerimise mehhanismi taset (need on arvestatud käesoleva uuringu lisaülesannete analüümisel):

Kahe kuulatud lühikese teksti peamõtte sõnastamine ühe lausega (Sedov, 2004, lk185-186).

Õpilaste vastused jaotati kolme rühma: 1) üks tekstist valitud lause, mis harilikult kajastas olulist sündmust; 2) hargnenud ütlus, milles nimetati teksti tegelasi ja peamisi kirjeldatud sündmusi; 3) sisu kokkuvõtte kahel viisil, kas a) sündmuste nimetamine või b) eetilis-moraalse mõtte (sentents) sõnastamine. Õpilaste vastused jaotusid järgmiselt: 6.-7.a. – 1) – 88,75%, 2) – 11,25%; 10.-11.a. – 1) – 5%, 2) – 90%, 3) – 5%; 15.-16.a. – 2) – 40%, 3) – 60%.

Teksti võtmesõnade eristamine (Sedov, 2004, lk186). Õpilased pidid kahe kuulatud teksti võtmesõnu (teksti sisu edastavad peamised sõnad) nimetama. Eksperimentide tulemused jaotati võtmesõnade informatiivse sisu järgi kolme rühma: 1) juhuslikud sõnad kuulatud tekstist; 2) teksti tegelaste ning esemete nimetused; 3) peamiste tegelaste nimedele lisaks on ka nende tegevust väljendavad sõnad. Õpilaste vastused jaotusid järgmiselt: 6.-7.a. – 1) – 93,75%, 2) – 6,25%; 10.-11.a. – 1) – 16,25%, 2) – 83,75%; 15.-16.a. – 1) – 2,5%, 2) – 40%, 3) – 57,5%.

Varjatud mõtte (eetilise allteksti) seletamine (Sedov, 2004, lk193). Õpilased edastasid ühe lausega kuulatud teksti põhiidee («millest see lugu jutustab? mis on selle mõte?»). Vastused jaotati kolme rühma: 1) – lühike, teksti sündmuste mitte eriti sidus ümberjutustus varjatud mõtet sõnastamata; 2) – katse edastada kokkuvõtlikult jutustuse põhisisu; 3) – eetilise allteksti sõnastamine. Õpilaste vastused jaotusid järgmiselt: 6.-7.a. – 1) – 75%, 2) – 25%; 10.-11.a. – 2) – 85%, 3) – 15%; 15.-16.a. – 2) – 10%, 3) – 90%.

Kahe kuulatud teksti ümberjutustamine (Sedov, lk184). Vahendatud tekstiloomes uurimistulemuste vastused jaotati kolme rühma: 1) originaalteksti sisu tervikuna jääb edastamata, laused ei ole sidusad; 2) originaalteksti sisu ja vorm edastatakse võimalikult täpselt; 3) originaalteksti sisu kokkuvõtlik edastamine (võimalikult lühidalt, olulist unustamata). Õpilaste vastused jaotati järgmiselt: 6.-7.a. – 1) – 95%, 2) – 5%; 10.-11.a. – 1) – 9%, 2) – 91%; 15.-16.a. – 2) – 48%, 3) – 52%.

Kokkuvõte. Algklasside jooksul lähevad õpilased situatiivselt kõneloomelt üle kontekstilisele. Aktiivselt arenevad sidusteksti koostamise oskused, deiksiste osakaal väheneb ja suureneb anafoorsete asenduste kasutamine. Esimese klassi õpilaste ümberjutustustes jäi (Sedovi uurimus) originaalteksti sisu tervikuna edastamata. Nad alustasid jutustamist tegevuse kirjeldamisega, tegevuse keskmes olid tegelased. Viienda klassi õpilased edastasid originaalteksti sisu ja vormi võimalikult täpselt, oskasid eristada ning iseloomustada oma jutustuse tegelasi.

6. klassi KIP õpilaste kõne iseloomustus

Luria (1973) kirjeldas inimese psüühilise tegevuse hierarhilist neuroloogilist struktuuri kolme funktsionaalse ajuploki (FAP) teooria kaudu. Eesti keeles on seda kirjeldanud Karlep (1998), Toomela (1999), Bachmann, Maruste (2003).

Normaalse talitluse korral aktiveerib I FAP teisi plokke ja vastutab esmaste reflekside toimimise eest. III FAP suunab ja kontrollib omakorda I ja II ajuploki tööd. Ajuplokkide töö on vastastikune, koostöö toimub lateraalselt ajupoolkerade vahel. I FAP tagab vajaliku toonuse, millest sõltub erutus- ja pidusrusprotsesside vahekord. II FAP tegeleb teabe tajumise, töötlemise ja säilitamisega. III FAP reguleerib, kontrollib eesmärkide ning programmide täitmist (seotud II FAP-ga). Ühe ajuploki aktiivsuse nõrkus ja/või funktsioonide arenematus mõjutab oluliselt teiste plokkide tööd ja võib tingida väärarenguid (Homskaja, 2016; Vizel, 2016; Karlep, 1998; Ülviste, 2015).

Eakohase arenguga õpilastega võrreldes ei võimalda KIP õpilaste mõttetgevuse arengu madalam tase teksti piisavalt hästi analüüsida, sõnade semantikat omandada (Petrova, 1977). Kuna kerge intellektipuudega 6.klassi õpilaste juhtivaks psüühiliseks protsessiks kujuneb mälu, saab kasutada uute teadmiste omandamisel rohkem verbaalset materjali (sh õppetekste). Teksti mõistmise puudujäägid võivad tuleneda sõnatähenduse tundmise ebatäpsusest (erilist tähelepanu vajavad omadussõnad, liitsõnad, tuletised, abstraktse või ülekantud tähendusega väljendid) (Lifanova, Solomina, 2012). Sageli esinevad tekstides raskesti mõistetavad keerulised lausekonstruktsioonid või on mõistmise puudujäägid seotud oskamatuslega lausetes olevat teavet omavahel seostada. Kogemuste piiratus, teabe vähesuse ja olemasolevate teabeüksuste süsteemituse tõttu ei suuda lapsed alati tuletada puuduvat teavet või konkretiseerida lauses (tekstis) kirjeldatut. Sisekõne hilise arengu tagajärjel kannatab oma tegevuse kavandamise ning reguleerimise funktsioon.

6.-9.kl. KIP kasvab sõnavara aktiivsemalt, lapsed hakkavad kasutama sõnu eri vormides, leksikaalse tähendusele lisandub sõnavormi tähendus, enam kasutatakse õigesti erisuguse üldistusastmega sõnu (toetudes mälukujutlustele). Kuid ebapiisavalt on kujunenud vormi- ja

sõnamoodustus, sõnade ja grammatiliste vormide paradigmade süsteem on moodustamata (Lalajeva, 1998). Iseloomulik on tähenduslikult lähedaste eessõnade (eesti keeles on oluline tagasõnade õige kasutamine) ebapiisav eristamine (Lalajeva, 1998). Teksti kuuldes või lugedes ei pane õpilased neis sisalduvaid võõraid sõnu tähele (Petrova, 1977). Eakaaslastega võrreldes kasutab KIP õpilane mingit objekti iseloomustades või mingil teemal kõneledes erinevaid sõnu 3-4 korda vähem (Lalajeva, 1998; Iljina, 2006).

Õpilased eelistavad konkreetseid nimisõnu ja ruumis ümberpaiknemist ning liikumist tähistavaid tegusõnu, esemete tajutavaid tunnuseid tähistavaid omadussõnu (Iljina, 2006). Dulnev (1960) juhtis tähelepanu sellele, et erikooli õpilased kasutavad on sõnavaras vaid 10-15 omadussõna. Kujuneb niinimetatud „baassõnavara“, millega lapsed asendavad teisi, hoopis täpsemaid väljendeid.

Petrova (1977) arvates on õpilaste sõnavara vaesust tingivateks põhjusteks madalal tasemel vaimne areng, verbaalsete ja sotsiaalsete kontaktide nappus, kujunemata huvid ja sõnalis-loogilise mälu piiratud maht. Gnezdilov (1965) pööras tähelepanu veel ka kõnetegevuse vähesele motiveeritusele.

KIP õpilaste kõneloomes on eakaaslastega võrreldes välja kujunemata ütluse kavandamine, selle mõtteline programmeerimine ja mõtte keeleline vahendamine. Põhjuseks on motiivide ja kognitiivsete protsesside alaareng. Kõneloomeskus siiski areneb kogu abiõppe jooksul (Karlep, 1998). Kolmandas kooliastmes hakatakse kasutama hargnenud lihtlauset, piiratud ka lihtlauset, semantiliselt keeruliset koondlauset. Lihtlauset koostist iseloomustavad järgmised puudujäägid: sõnade ühildumise ja seoste puudulikkus, tagasõnade ärajätmine, ebaharilik sõnajärg (Petrova, 1995). 5.-9. klassides avaldub lauseloomeoskuste areng peamiselt laiendatud lihtlause kasutamise näol, kasvab väljendatavate suhete hulk. Eelduseks on situatsioonide järjest täpsem liigendamine ja situatsioonikomponentide seostamine, millele tugineb sõnavormide, uute sõnaühendimallide ja muuteoperatsioonide omandamine baaslausete sisestamiseks ning ühendamiseks (Karlep, 1999). Lihtlausete mõistmine on edukas juhul, kui sellega on väljendatud põhjuse ja tagajärje suhted tuttavas situatsioonis (Karlep, 1999). Kuid verbaalse mõtlemise arenematus on üks põhjustest, miks 5.-6.klassides jäävad õpiraskustega õpilased sageli hätta (Karlep, 2012).

KIP õpilaste töömälu maht ei ületa 5.-7.klassides harilikult viite üksust, samal ajal kui normaalsete õpilaste mälu läheneb juba 5.klassis täiskasvanute mälumahule (Sumarokova, 1976). Sellest, kui edukalt KIP õpilased esimest korda teksti reprodutseerivad, sõltub meeldejäätmine. Kui õpilane suudab meelde jätta peamiselt 3-4-sõnalisi lauseid, siis keerulisemaid tuleb eraldi analüüsida, et fikseerida lause mõistmiseks vajalikku sõnarühma, meelde jätta teksti sisu edasiseks mõistmiseks olulisi üksikasju. Sõnad jäävad täpsemini ja kiiremini meelde kuulamisel, aga sündmuste õige järjekord ja lausete struktuur iseseisval valjusti lugemisel 3., 4. ja 5.klassis ning

vaiksel lugemisel 7.klassis. Mõned 5.klassi õpilased jätavad loetut hästi meelde iseseisvalt valjusti lugedes. Kuid enam kui pooled õpilased eelistavad kuulata õpetaja lugemist. 7.klassis soodustab iseseisev valjusti lugemine loetu edukat meeldejätmist juba märksa rohkem. Ümberjutustused muutuvad sisukamaks ja täpsemaks. Selline seaduspärasus kehtib mitte ainult pikkade tekstide puhul (150 sõna), vaid ka sõnade ning lühikeste tekstide (4-10 sõna) meeldejätmisel. Kui lapsel on halb mälu, on tal raske meelde jätta teksti sõnu, fikseerida peamõtteid, siduda ja mõtestada fakte, sest need talletuvad mällu väga ebatäpselt ja puudulikult. Ka mõtlemise madal arengutase mõjutab negatiivselt meeldejätmise kvaliteeti, tekivad raskused loogiliste seoste loomisel mõistmaks teksti peamõtet. KIP õpilastele on iseloomulik oskamatus iseseisvalt korraldada materjali meenutamist (Petrova, 1995).

Fragmentaarse taju korral võib iga lause, isegi üksik sõna tekstis tekitada lapsel kontekstiväliseid assotsiatsioone. Takistuseks teksti õigel mõistmisel on ka oskamatus kasutada oma eelnevaid kogemusi (Vassilevskaja, 1960). KIP õpilased teadvustavad eakaaslastest vähem nähtuste ja objektide osi ja tunnuseid, ei eristata piisavalt olulisi tunnuseid vähe olulistest, tähelepanuta jäävad osade tunnused. Puudulik analüüs takistab omakorda sünteesi, sh lause ja teksti tähenduse mõistmist (Karlep, 2012). Varjatud mõttega jutustused on õpilastele samuti raskesti mõistetavad, sest eeldavad põhjuse ja tagajärje ning ajaliste seoste mõtestamist/tuletamist (Petrova, 1995).

Õpilased jõuavad järeldamise ja tuletamise oskuste puudilikkuse tõttu allteksti mõistmiseni harva. Teksti sisu ja allteksti mõistmise suunamiseks ja kontrollimiseks esitatakse sisu taastavaid ja järeldusi nõudvaid küsimusi (Karlep, 1999). Ka muuteoperatsioonide ebapiisav valdamine raskendab teksti mõtestamist (Karlep, 2003).

KIP õpilaste ümberjutustuste tüüpilisteks kompositsioonilis-struktuurilise terviklikkuse vigadeks on sissejuhatuse ja kokkuvõtte puudumine, keskmist osa aga iseloomustab «üheastmelisus», s.t et selles saab sageli eristada ainult ühte mikroteemat.

Kokkuvõtte. Teksti mõistmine ja loome sõltub kõrgema närvitegevuse, psüühiliste protsesside ja kõne arengust. KIP õpilastel on suuri raskusi tekstiloomes oskuse omandamiseks. Vahendatud tekstiloomes on iseloomulik mõtete katkenduslikkus, juhuslik järjestus. Ümberjutustusesse lisatakse isikliku kogemuse alused tekkinud assotsiatsioonid. Teksti loome ja mõistmine on lihtsam, kui see toetub tajutavale sündmusele või nähtusele. Semantilisi puudujääke kajastab keerulisemate loogilis-grammatiliste suhete vähene realiseerimine. Väliselt avaldub see järgmiselt: sidendite piiratud kasutamine, abstraktseid suhteid väljendavate lauseliikmete vähesus, kõne süntaktiline stereotüüpsus, sõna muutevormide rakendamine vähestes funktsioonides, leksikalis-süntaktiline agrammatism. Kõneloomes oskus siiski areneb kogu õppe jooksul.

Kirjanduse kokkuvõte

Tekst on uurimisobjektiks nii keeleteaduses kui ka psühholingvistikas. Lingvistikas on tähelepanu all teksti struktuur ja sellesse kuuluvad keeleüksused, psühholingvistikat huvitab kõneloome ja –taju kui protsessid. Teksti peamisteks tunnusteks on sidusus ja terviklikkus, mis kajastavad teksti sisu ja struktuuri olemust. Tekstiloomes eristatakse vahendamata ning vahendatud kõnet. Vahendatud tekstiloomes ehk ümberjutustus on üheks eelduseks iseseisvale tekstiloomele. Tekstiloomes oskus areneb kogu õppe jooksul nii tava- kui ka erikoolis (LÕK).

Algklasside eakohase arenguga õpilaste ümberjutustustes ilmneb situatiivsus ning puudub leksikaalne ja grammatiline täpsus. See omakorda mõjutab sidusust ja terviklikkust. Leksikalis-semantilisest seostamisvahenditest hakkavad õpilased kasutama rohkem anaforsed kordusi ja saamaviitelisi sõnu. 5. klassi õpilased juba sõnastavad kuulatud teksti idee ja annavad teabe edasi oma sõnadega, aga mõningate moonutustega, jätavad vahele nende arvates tähtsusetuid mikroteemasid.

KIP õpilastel on piisavalt omandamata kõik kõneloome ja –mõistmise tasandid. Kõne arengu puudujäägid on tingitud tunnetusprotsesside arengu iseärasustest. Õpilaste kõneloomes on eakaaslastega võrreldes välja kujunemata ütluse kavandamine, selle mõtteline programmeerimine ja mõtte keeleline vahendamine. Põhjuseks on motiivide ja kognitiivsete protsesside alaareng. Teksti taastamise edukus sõltub seejuures lausete pikkusest, sõnade tuttavusest, kasutatud sõna abstraktsusest/konkreetsusest ning vormist, sõnajärjest lauses. Õpilastele on iseloomulikud mõtete katkendlikkus, kõrvalekaldumine teemast ja lausungite vähene sidusus.

Ümberjutustamise puudujäägid ilmnevad nii tavakooli kui ka erikooli (LÕK) õpilastel, kuid märgatavalt eri tasanditel.

* * *

Käesoleva uurimistöö eesmärk on kirjeldada ja võrrelda tavakooli 1. ja 5.klassi ning LÕKi järgi õppivate 6.klassi venekeelsete õpilaste suuliste ümberjutustuste sidususe ja terviklikkuse sarnasusi ning erinevusi. Venekeelsete õpilaste suulist kõnet on Eestis vähe uuritud, peamiselt uuritakse seda Venemaal. Sotsiaalne keskkond, õppekavad, emakeele õpetamise meetodika ja vahendid on erinevad. Seoses sellega pakub huvi venekeelsete õpilaste suulist kõnet uurida Eesti riigi kontekstis. Arengutendentside kirjeldus võimaldab laste jutustama õpetamist otstarbekamalt korraldada.

Käesolev uurimistöö on jätkuks 2007.aastal valminud bakalaureusetööle („Tavakooli 1. klassi venekeelsete õpilaste suulised ümberjutustused: teksti sidusus ja terviklikkus“). Osaliselt on 2005. (uuringu läbiviimise aeg bakalaureusetöö kirjutamisel) ja 2009. (uuringu läbiviimise aeg käesoleva töö raames) aastal uuringus osalenud katseisikud samad, mis võimaldab lisaks

magistritöös põhieesmärgile analüüsida õpilaste jutustuste individuaalset arengut nelja aasta jooksul ning kirjeldada ja võrrelda ülevaatlikult tavakooli 1. (2005.aasta andmed) ja 5.klassi (2009.aasta andmed) ning LÕKi järgi õppivate 6.klassi (2009. aasta andmed) õpilaste tulemusi.

Uurimustöös otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele:

1. Mis iseloomustab tavakooli 1. ja 5.klassi õpilaste vahendatud tekstiloomete oskuse arengut?
2. Mis iseloomustab 6.klassi (LÕK) õpilaste vahendatud tekstiloomete oskuse arengut?
3. Milliste tunnuste/näitajate poolest erinevad tavakooli 1. ja 5.klassi ning 6.klassi (LÕK) laste jutustused mikrostruktuuri tasandil?
4. Milliste tunnuste/näitajate poolest erinevad tavakooli 1. ja 5.klassi ning 6.klassi (LÕK) laste jutustused lausungite sidususe, keelevahendite, sõnavara, sõnastatud teabeüksuste tasandil?
5. Milline seos ilmneb ümberjutustuste loomise oskuse ning vaimse arengu taseme vahel (Raveni testi tulemused) tavakooli 1., 5.klassi ja 6.klassi (LÕK) õpilastel?

Meetod

Katseisikud

Uurimus viidi läbi kahes tavakoolis (Tartu, Kohtla-Järve) ning kolmes erikoolis (Ahtme, Narva, Tallinn), osalesid tavakooli 5.klassi ja 6.klassi lihtsustatud õppekava (LÕK) järgi õppivad õpilased. Katsed toimusid ajavahemikul 01.12.2008 – 15.02.2009. Enne uuringut teavitati lapsevanemaid, kes täitsid nõusolekulehe. Kokku osales katses tavakooli 25 õpilast ning erikooli 23 õpilast (tabel 1). Tavakooli viienda klassi õpilasi oli varem bakalaureusetöö raames 1.kl. uuritud (valimis oli 30 õpilast, neist viis olid korduskatse ajaks koolist lahkunud). Erikooli kuuenda klassi laste valim oli juhuslik. Õpilaste uurimine toimus hommikupoolsel ajal. Esimese osa katse (Raveni test) sooritamise aeg oli limiteeritud (45 min). Teise osa katse (kuulatud teksti ümberjutustus ning lisaülesannete täitmine) sooritamise aeg ei olnud limiteeritud, arvestati õpilase individuaalset jõudlust. Teise osa katsete täitmiseks kulus aega 25-45 minutit.

Tabel 1. *Katseisikud 2009.a. uuringus*

Klass	Poisid	Tüdrukud	Kokku
5. klass	12	13	25
6. klass (LÕK)	17	6	23

Tabel 2. *Katseisikud 2005.a. uuringus*

Klass	Poisid	Tüdrukud	Kokku
1. klass	17	13	30

Mõõtvahendid

Õpilaste vaimse võimekust mõõdeti mitteverbaalse intelligentsustestiga – Raveni standardiseeritud progresseeruvate maatriksite testiga (J. Raven, 1981, 2000). Test viidi läbi õppetunni jooksul (45 min) kõigi õpilastega koos ühes ruumis. Tulemuste võrdluseks on kasutatud vanuselisi andmeid (Pullmann, Allik, & Lynn, 2004). Tase on kategoriseeriv tunnus (1.klass – kõrge tase – 34-60p, keskmine – 21-33p., madal – 0-20p.; 5.kl. – kõrge tase – 52-60p., keskmine – 42-51p., madal – 0-41p.; 6.kl. – keskmine 38-41p., madal on alla 38p.). Õpilaste suulise ümberjutustamise oskuse uurimiseks kasutati teksti „Õde ja kaks venda“, mis koosneb 17 lausest, 131 sõnast, 47 propositsioonist (väikseim teabeüksus, mis vastab baaslausele või vabale laiendile) (lisa 1). Teksti olid varem kasutanud suulise ümberjutustamise uurimiseks Gololobova (2007) ja Pajuste (2005). Teksti mõistmise kontrollimiseks kasutati ülesandeid: 1) ütle ühe lausega, mis loo

sa jutustasid; 2) ütle, mida see lugu sulle õpetas; 3) ütle kõige tähtsamad sõnad selles loos; 4) räägi, mis võiks edasi juhtuda.

Protseduur

Katse koosnes kolmest osast:

- 1) Raveni testi sooritamine,
- 2) kuulatud teksti ümberjutustamine,
- 3) teksti mõistmise kontrollimine lisaülesannetega.

I Raveni testi läbiviimine: õpilastele anti tabelina esitatud kujundid (maatriksid) ning vastusevariandid, mille hulgast tuli valida lünka sobiv kujund. Vastused kirjutasi õpilased tabelisse paberile, mis oli antud individuaalselt igaühele. Enne testi sooritamist esitati näidis ning seletati testi sooritamise loogikat. Raveni testi sooritamisel abi ei osutatud. Testi tulemuste põhjal õpilased rühmitati: madala, keskmise ja kõrge vaimse arengu tasemega õpilasteks. Selgitati välja, et madalama arengutasemega lapsi oli 11 (5.kl), 20 (LÕK 6.kl); keskmise tasemega 9 (5.kl.) ja 3 (LÕK 6.kl.) ning kõrge tasemega 5 (5.kl.) õpilast. Enne sooritust anti õpilastele anti lühike suuline korraldus (lisa 1).

II Teises osas uuriti teksti ümberjutustamise oskust õpilastel. Uuring viidi läbi individuaalselt eraldi ruumis. Katseisikutele pakuti varem lindistatud teksti (lisa 2) kuulata kaks korda, seejärel oli vaja jutustada. Ettevalmistamisetappi ei olnud. Lapsele öeldi, et peale kahte korda kuulamist tuleb tal tekst ümber jutustada ja vastata küsimustele. Vajadusel osutas uurija abi: kui õpilane ei suutnud teksti ümber jutustada, kasutati abivõtteks suunavaid küsimusi originaalteksti kohta. Küsimused ei olnud ettevalmistatud ning sõltusid õpilaste ümberjutustamise võimekust. Küsimused esitati ümberjutustamise ajal situatsiooni järgi. Ümberjutustamisel originaaltekst ei olnud kasutusel. Lapse vastused ja taastatud tekstisõnum lindistati. Lindistatud tekstid litereeriti ja seejärel analüüsiti. Õpilaste ümberjutustamise hindamisel arvestati, kas nad suutsid iseseisvalt ümber jutustada kogu teksti või ainult osa tekstist. Ümberjutustuste tulemuste põhjal õpilased rühmitati: A (suutsid iseseisvalt ümber jutustada kogu teksti), B (edastatud vaid osa originaalteksti teabest), C (ei suutnud iseseisvalt jutustada). Gruppide koostamise kriteeriumiks oli lapse võimekus luua lõpetatud ümberjutustus iseseisvalt. Selgitati välja, et A grupis oli lapsi 23 (5. kl), 21 (LÕK 6.kl); B grupis 2 (5. kl.) ja 3 (LÕK 6. kl.) ning C grupis 1 (LÕK 6. kl.) õpilast.

III Pärast ümberjutustamist esitati õpilasele 4 ülesannet (lisa 1) teksti mõistmise kontrollimiseks. Vastused lindistati diktofooniga. Abi osutati näidise esitamisega. Tulemused rühmitati vastuse teema järgi.

Analüüsiti õpilaste ümberjutustused (78 tööd). Analüüsi teostati admetöötlusprogrammiga Microsoft Office Exel, analüüsiti erinevate meetodite abil. Ümberjutustused jaotati infoplokkideks (makroteksti jaotus fragmentideks – kirjeldatud situatsiooni vaheldumine ajas, ruumis või tegelaste tegevuste vaheldumine) ja propositsioonideks. Analüüsiti lausungite sidususe väljendamiseks kasutatavaid keelevahendeid (sidesõnad, abisõnad, otsesed kordused, kollokatsioonid, eri üldistusastmega sõnad, temaatilised sõnad, antonüümid, sünonüümid, anafoorid, deiksised, objektile osutavad võrdlused ja arvsõnad, grammatiline kordus, sõnade järjekord lausetes, ümberjutustustes kasutatud sõnavara) ning kuulnud tekstisõnumi taastamise oskust, lasterühmade vaheliste tulemuste erisust. Sõnavara osas fikseeriti sõnaliikide osakaal ja esinemissagedus. Nimisõnade puhul analüüsiti, kui tihti kasutavad õpilased oma tekstides temaatilisi ja üldise tähendusega sõnu (sõnarühmad, mis on seotud ühe valdkonnaga, nt tegelaste nimetused).

Analüüsimisel arvutati tulemuste keskmine, protsent, s.h. klassiti.

Tulemused

Õpilastelt koguti 48 ümberjutustust (5.kl. - 25 ja 6.kl. - 23), esimese klassi õpilaste 30 ümberjutustust olid analüüsitud bakalaureusetöö raames. Uurimuse tulemusel selgus, et mitte iga õpilane ei ole võimeline iseseisvalt teksti ümber jutustama. Õpilaste resultaadid jagati kolmeks (tabel 3). Gruppide koostamise kriteeriumiks oli lapse oskus koostada lõpetatud ümberjutustus iseseisvalt. Esimesse gruppi kuulusid õpilased, kes suutsid iseseisvalt ümber jutustada kogu teksti (A). Teine grupp hõlmas õpilasi, kes osaliselt jutustasid teksti ümber (jutustamata esimene lõik / isa sõnad Mišale, Miša reaktsioon isa sõnadele – eelviimased (3-6) laused) (B). Viimase grupi õpilased ei olnud võimelised teksti iseseisvalt ümber jutustama, kuid vastasid neile esitatud küsimustele (C). Küsimused esitati sõltuvalt õpilaste sõnastusest või selle puudumisest.

Tabel 3. *Õpilasgrupid ümberjutustamise edukuse järgi*

Õpilasgrupid	1.klass		5.klass		6.klass (LÕK)	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%
A	16	53,3%	23	92%	19	83%
B	9	30%	2	8%	3	13%
C	5	16,7%	0	0%	1	4%
Kokku	30	100%	25	100%	23	100%

Märkus: % klassi õpilaste üldarvust.

1.klassis üle poole õpilastest jutustas teksti iseseisvalt. Vaid 16,7% õpilastest klassis ei suutnud ise koostada ümberjutustust ning vastasid suunavatele küsimustele (tabel 3). 5.klassis olid tüdrukud edukamad kui poisid – jutustasid teksti iseseisvalt ümber. C grupp puudus. 6.klassis (LÕK) olid samuti tüdrukud edukamad, pealegi taastas suurem osa õpilastest originaalteksti iseseisvalt.

Raveni progressiivsete testi tulemused (lisa 5, tabel 26) on seotud ümberjutustamise võimekusega. 1. klassis kuulus A gruppi 16 last. Nende hulgas ei olnud õpilasi madala testitulemusega, kõrgema tasemega oli selles grupis 30% õpilaste koguhulgast. 5.klassis kuulus A gruppi 23 last, nende hulgas vastas 11 lapse testitulemus madalale ja 9 keskmisele tasemele. Kõrge taseme saavutasid ainult kolm õpilast. C gruppi ei kuulunud ühtegi õpilast. 6. klassis (LÕK) kuulus A gruppi 19 last, kellest 17 lapse testitulemus oli madalal tasemel. 6.klassis oli üks õpilane, kes ei suutnud iseseisvalt teksti taastada ning vastas vaid küsimustele (tema testitulemus oli keskmine).

Alljärgnev tabel (4) kajastab Raveni testi sooritamise tulemusi tüdrukutel ja poistel: 1.klass – kõrge tase – 34-60p, keskmine – 21-33p., madal – 0-20p.; 5.kl. – kõrge tase – 52-60p., keskmine – 42-51p., madal – 0-41p.; 6.kl. – keskmine 38-41p., madal on alla 38p. 1. ja 5.klassis olid poisid tüdrukutega võrreldes edukamad: kõrgema taseme tulemustega oli rohkem poisse. Ootamatuid tulemusi näitasid 5.klassi tüdrukud – 61,5% tüdrukutel üldarvust olid madala taseme tulemused. Oodatav tulemus oli 6.klassi tüdrukutel ja poistel – suurem osa neist kuulusid madala tasemega gruppi.

Tabel 4. Raveni testi tulemused tüdrukutel ja poistel

Klass	Raveni testi tase	Tüdrukud		Poisid		Kokku
		Arv	%	Arv	%	Arv / %
1. klass	Kõrge	5	38,5%	9	53%	14 / 46,7%
	Keskmine	7	53,8%	4	23,5%	11 / 36,7%
	Madal	1	7,7%	4	23,5%	5 / 16,6%
	Kokku	13	100%	17	100%	30
5. klass	Kõrge	0	0%	5	41,7%	5 / 20%
	Keskmine	5	38,5%	4	33,3%	9 / 36%
	Madal	8	61,5%	3	25%	11 / 44%
	Kokku	13	100%	12	100%	25
6. (LÕK) klass	Kõrge	0	0%	0	0%	0
	Keskmine	1	16,7%	2	11,8%	3 / 13%
	Madal	5	83,3%	15	88,2%	20 / 87%
	Kokku	6	100%	17	100%	23

Märkus: % õpilaste arvust klassis (tüdrukud/poisid).

Saadud Raveni testi toorpunkte (tabel 5) võrreldes selgus, et kõige madalamad tulemused 6.klassi olid õpilastel: minimaalne punktide arv oli 12, maksimaalne 41. 5. klassi õpilased näitasid 1. klassiga võrreldes paremaid tulemusi.

Tabel 5. Katseisikute Raveni testi RMP (koguskoori toorpunktid) tulemused

Raveni testi toorpunktid	6.klass	5.klass	1.klass
Keskmine	29,65	41,72	30,5
Minimaalne	12	24	16
Maksimaalne	41	54	49
Mood	35	33	38
Mediaan	34	43	31
Standardhälve	8,8	8,7	8,8

Märkus: toorpunktid – lisa 6. Keskmine arvestatud ühe õpilase kohta.

Järeldus. Raveni standardiseeritud testi soorituse tasandite ja teksti iseseisva ümberjutustamise oskuse vahel ilmnes seos vaid 1.klassis. Teksti suutsid harilikult edukamalt ümber jutustada õpilased, kelle testitulemused olid paremad. Viis aastat hiljem samad lapsed (5.kl.) näitasid madalamaid testitulemusi vanuse taseme järgi, aga suurem arv õpilastest suutis iseseisvalt teksti ümber jutustada. 6. klassi LÕK-i järgi õppivate õpilaste Raveni testi tulemused olid oodatavalt keskmised ja madalad. Vaatamata sellele suutsid erikooli õpilased teksti ümber jutustada vähemalt osaliselt.

Õpilaste Raveni testi individuaalsete tulemuste võrdlus (2005. ja 2009.a.)

2005. ja 2009. aastal osalesid uuringus 25 sama õpilast (esimeses klassis oli 30 õpilast, viiendas klassis neist 25). Järgnevalt analüüsitakse õpilaste individuaalsete tulemuste muutusi, mis on toimunud nelja aasta jooksul õpilaste individuaalsetes tulemustes.

Alguses analüüsin Raveni testi sooritamise tulemusi. Testi toorpunkte võrreldes selgus, et praktiliselt kõik õpilased muutsid tulemused paremaks (lisa 6, tabel 28). Ainult õpilase (ÕP) nr.2 tulemus oli halvem. Taseme määramiseks seostati saadud toorpunktid vanuselise normiga Eestis.

Selgus, et ainult kahe õpilase tase muutus paremaks – nr 28. ja 30. (lisa 7, tabel 28). Neljal õpilasel jäi tase samaks (kõrge), ülejäänutel muutus halvemaks (keskmiseks või madalaks). Kui esimeses klassis 50% (õpilaste koguhulgast) õpilastest oli Raveni testi tulemuse tase kõrge, siis viiendas klassis oli selline tulemus vaid 20% õpilastest. Viiendas klassis oli sageli tulemuseks madal tase (44%). Seega testiga uuritavas valdkonnas oodatud arengut ei toimunud.

Alljärgnevalt on kirjeldatud õpilaste tulemusi originaalteksti taastamisel. Nagu varem märgitud, olid õpilaste ümberjutustused jagatud kolmeks (lisa 7, tabel 28). 1. klassis neli õpilast

(16%) ei suutnud teksti iseseisvalt ümber jutustada ja vastasid ainult suunavatele küsimustele, aga jutustasid 5. klassis iseseisvalt. Kuus õpilast (24%) taastasid 1. klassis osa teavet, aga 5. klassis jutustasid kogu teksti iseseisvalt. Kaks õpilast (8%) jutustasid 1. klassis iseseisvalt ümber kogu teksti, aga 5. klassis taastasid ainult osa tekstist. Ülejäänud 13 õpilast (56%) jäid ligikaudu samale tasemele (lisa 7, tabel 28).

Järeldus. Vaatamata sellele, et Raveni testi tulemused (eakohane norm) olid kõrgemad 1. klassis, taastasid samad õpilased kogu originaalteksti 5. klassis edukamalt. Võib oletada, et tulemusi mõjutas vahendatud tekstiloomise oskuse harjutamine õppeaastate jooksul. Tegelikult kasvas ka toorpunktide arv (v.a. üks õpilane).

Õpilase kognitiivse arengu ja diskursuse sidususe seos

Käesoleva töö raames võrdlesin tavakooli 1. ja 5. klassi ning 6. klassi (LÕK) õpilaste ümberjutustustes kasutatud keelevahendeid: seoses kontekstiga (tekstis varem mainitud sõnade kordamine, asendamine asesõnadega, sünonüümidega või eri üldistusastmes sõnadega) ja situatiivsed vahendid (deiksiste kasutamine objektidele viitamisel); tegelaste ja koha esmamainimisel kasutatavad keelendid; eri liiki sidususvahendid (nt otsene kordus, asesõna, eri üldistusastmega sõna); sidesõnad (*ja, aga, et*) ning muid loogilisi seoseid väljendavad keelendid (*seejärel, pärast, ühel päeval* jne.) lausungeid seostades.

Võib oletada, et Raveni testi tulemused (lisa 5, tabel 26) ei ole seotud ainult võimega iseseisvalt teksti ümber jutustada, oluline on ka sidususvahendite kasutamine. Selliste seoste kirjeldamiseks arvutati sidususvahendite keskmine (tabel 6). Lausete ja infoblokkide (IB) propositsioonide (PROP.) arv kajastab originaalteksti sisu taastamist.

Õpilased, kes said Raveni testi järgi parema tulemuse, kasutasid sidususvahendeid aktiivsemalt. Madala testitulemuste tasemega õpilaste jutustused olid situatiivsemad, kasutati rohkem deiksiseid, taastati vähem originaalteksti teavet. Kõrge RTT-ga õpilased taastasid 1. klassis keskmiselt 25 PROP., 5. klassis – 30 PROP., 6. klassis keskmise RTT-ga – 28 prop. (puudub kõrgem RTT). Kõrgema RTT-ga õpilased kasutasid sagedamini otsest kordust objektile viitamisel ning sidendeid lausungite seostamiseks. Kõrgema ja keskmise tasemega õpilaste tulemused on lähedased, vahe on märgatav asesõnade ja otseste korduste kasutamisel.

Tabel 6. Kasutatud keeleüksuste keskmine arv ja Raveni testi täitmise tase

Sidususvahendid	1. klass RTT			5. klass RTT			6. klass LÕK RTT	
	Kõrge	Keskmine	Madal	Kõrge	Keskmine	Madal	Keskmine	Madal
Sidesõnad	9,5	9,5	5,5	12,6	9	7,5	10,5	8,9
Asesõnad	7,15	9	4,5	9,4	10,7	6	8	7,7
Otsene kordus	12,38	9,7	6	15	12,3	10,5	10,41	10,41
Kollokatsioonid	0,31	0,5	0	0,8	0,6	0,9	0,8	0,8
Eri üldistusastmega sõnad	0	0,8	0,2	0,8	0,9	0,8	1,14	1,1
Temaatilised sõnad	3,69	4	2	3,6	5	3,1	1,14	3,64
Antonüümid	0	0,2	0	0,8	0,78	0,54	0,3	0,5
Sünonüümid	0,15	0,4	0,5	0,2	0,3	0,18	0,18	0,18
Anafoor	5,85	6	3,5	9,4	8,7	5,6	7,14	6,5
Deiksis	0,54	0,2	1	0,2	0,56	0,91	0,36	0,5
Obj.v.võrdlused	1,54	1,9	0	1,6	1,78	1,9	1,36	1,6
Propositsioonid	25	23	14	30	31	25	28	25
Infoblokid	15	13	7	16	17	14	15	14
Laused	11	10	6	14	14	12	13	13

Märkus: RTT – Raveni testi tase; rühma kuuluvate õpilaste keskmine; obj.v.võrdlused – objektile viitavad võrdlused.

Järeldus. Mida parem oli Raveni testi tulemus, seda sagedamini kasuti mitmeid sidususe mooduseid, nt otsesed kordused ja sidesõnad. Samuti ilmnas seos testi sooritamise ning taastatud propositsioonide ja produtseeritud lausete arvu vahel.

Sidususe grammatiline aspekt

Järgnevalt analüüsitakse ümberjutustuse sidusust: sidesõnad, abisõnad, modaalsed kiilsõnad, grammatilised kordused ja sõnajärg.

Sidesõnad. Õpilaste jutustustes kasutatud sidesõnade esinemissagedust analüüsid arvestati lausete ja sõnade arvu. Originaaltekstis on sidendite osakaal 8% (originaalteksti kogu sõnade arvust) ehk 11 sidesõna ning 17 lauset.

1. klass. Mõlema (A ja B) grupi õpilased kasutasid sagedamini rinnastavaid sidesõnu *u (ja/ning)* (lisa 8, tabel 29). B grupis kasutasid sidesõnu aktiivsemalt poisid (tabel 7). Koondlauses kasutasid B grupi tüdrukud sidesõna *u (ja/ning)* lause keskel 60,7% (lausete üldarvust). B grupi tüdrukud ja poisid kasutasid A grupiga võrreldes aktiivsemalt sidendit *что (et)* (tabel 7).

5. klass. Mõlema (A, B) grupi õpilased kasutasid sagedamini teksti kohesiooni realiseerimisel rinnastavaid sidesõnu *u (ja/ning)* (lisa 8, tabel 29). Sidesõnade keskmine arv õpilase kohta A grupis oli 8,8, B grupis – 12,5. Sidesõna *a (aga/kuid)* kasutasid aktiivsemalt poisid (tabel 8). Koondlauses rakendasid A grupi õpilased sidesõna *u (ja/ning)* lause keskel 43% (sidesõnade

koguhulgast), liitlausetes sidesõna **a (aga/kuid)** 5,4% , B grupis vastavalt - sidesõna **u (ja/ning)** 57,4% ning sidesõna **a (aga/kuid)** 9,5%.

Tabel 7. Sidesõnade kasutamine 1. klassis

Sidesõnad	Tüdrukud				Poisid			
	A grupp		B grupp		A grupp		B grupp	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Ja-1	15	18,1	3	10,7	12	10,7	3	6,7
Ja-2	34	40,1	17	60,7	49	43,8	19	42,2
Kokku	49	59	20	71,4	61	54,5	22	48,9
Aga-1	13	14,5	6	21,4	21	18,8	10	22,2
Aga-2	3	3,6	0	0	8	7,1	4	8,9
Kokku	16	19,3	6	21,4	29	25,9	14	31,1
Et	3	3,6	2	7,1	5	4,5	3	6,7
Kokku	68	81,9	28	100	95	84,8	39	86,7

Märkus: ja-1 – sidesõna **ja** lause alguses; ja-2 – sidesõna **ja** koondlauses; aga-1 – sidesõna **aga** lause alguses; aga-2 – sidesõna **aga** lause keskel. A ja B grupid – ümberjutustuse võimekuse järgi koostatud grupid. % - arvestatud grupi lausete üldarvust (tüdrukud 83 (A) ja 28 (B), poisid 112 (A) ja 45 (B)).

Osalausete seostamiseks kasutasid õpilased alistavat sidesõna **что (et)** A grupis 10%, B grupis 5,4%. Näiteid sidesõnade kasutamisest: ... **И** побежал к маме жаловаться. **А** мама сказал: «**А** что ты до этого сделал?». Он посмотрел на маму **и** пошевелил губами. (... **Ja** jooksis isale kaebama. **Aga** isa ütles: „**Aga** mida sa enne seda tegid?“. Ta vaatas isale otsa **ja** liigutas huuli.)

Tabel 8. Sidesõnade kasutamine 5. ja 6. klassis

Sidesõna	5. klass						6. klass							
	Tüdrukud		Poisid				Tüdrukud				Poisid			
	A grupp		A grupp		B grupp		A grupp		B grupp		A grupp		B grupp	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Ja-1	26	16	24	17,5	9	42,9	17	27,9	0	0	44	23	4	20
Ja-2	40	24,7	36	26,3	8	38,1	12	19,7	3	37,5	46	24	6	30
Kokku	66	40,7	60	43,8	17	81	29	47,5	3	37,5	90	46,9	10	50
Aga-1	12	7,4	18	13,1	4	19	5	8,2	0	0	22	11,5	3	15
Aga-2	7	4,3	9	6,6	2	9,5	3	4,9	0	0	13	6,8	1	5
Kokku	19	11,7	27	19,7	6	28,6	8	13,1	0	0	35	18,2	4	20
Et	17	10,5	13	9,5	2	9,5	5	8,2	0	0	15	7,8	1	5
Kokku	102	63	100	73	25	119	42	68,9	3	37,5	140	73	15	75

Märkus: ja-1 – sidesõna **ja** lause alguses; ja-2 – sidesõna **ja** koondlauses; aga-1 – sidesõna **aga** lause alguses; aga-2 – sidesõna **aga** lause keskel. A ja B grupid – ümberjutustuse võimekuse järgi koostatud grupid. % - arvestatud grupi lausete üldarvust (5. kl. tüdrukud 147 (A), poisid 137 (A) ja 20 (B)).

6. klass. A grupis kasutasid õpilased sidesõnu aktiivsemalt kui B grupis (lisa 8, tabel 54). Sagedamini kasutati mõlemas grupis (A, B) sidesõnu **u (ja/ning)** – 65% (sidesõnade koguhulgast) A grupis ja 72% - B grupis. Osalausete seostamiseks kasutati sidesõnu **a (aga/kuid)** 6,2% ning **u (ja/ning)** 27,3% ja alistavat sidesõna **umo (et)** 7,9%.

Järeldus. Käesoleva katse tulemused näitavad, et nii tavakooli 1., 5. kui ka 6.klassi (LÕK) õpilaste kõnes on sidesõnad kõige olulisemaks seostamise vahendiks. Sagedasem sidesõna mõlema uurimuse andmetel oli **u (ja/ning)**.

Grammatiline kordus. Grammatilise korduse alla kuuluvad tegusõnade aspektid ja ajavormid. Allteema puhul ei vaadelda lauseid, mis sisaldavad otset kõnet, sest otsene kõne ei kajasta diskursuse ühtset ajavormi.

Tabel 9. Tegusõnade minevikuvormi kasutamine 1. klassis

Grupp	Tüdrukud		Poisid		Kokku	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%
A	104	96,3	149	87,1	253	98
B	50	100	56	98,2	106	99
Kokku	154	97,5	205	89,9	359	98,4

Märkus: % - arvestatud tegusõnade koguhulgast. A, B – ümberjutustuste tulemuste järgi koostatud õpilaste grupid.

1. klass. A grupis oli 97,95% ja B grupis 98,6% tegusõna, mida lapsed kasutasid minevikuvormis. Tüdrukud kasutasid tegusõnu minevikuvormis sagedamini kui poisid (tabel 9).

5. klass. A grupis oli 83,4% (teguõnade koguhulgast) ja B grupis 82,5% tegusõna, mida lapsed kasutasid minevikuvormis. Mõlema grupi poisid kasutasid minevikuvormi sagedamini (tabel 10).

Tabel 10. Tegusõnade minevikuvormis kasutamine 5. ja 6. klassi õpilastel

Grupp	5. klass				Kokku		6. LÕK klass				Kokku	
	Tüdrukud		Poisid				Tüdrukud		Poisid			
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
A	206	82,1	192	85	398	83,4	77	81,1	242	81	319	81
B	0	0	33	82,5	33	82,5	11	91,7	24	88,9	35	89,7
Kokku	206	82,1	225	84,6	431	83,4	88	82,2	266	81,6	354	81,8

Märkus: % - arvestatud tegusõnade koguhulgast. A, B – ümberjutustuste tulemuste järgi koostatud õpilaste grupid.

LÕK-i järgi õppivate 6. klassi õpilaste tulemus oli 81% (A grupp) ja 89,7% (B grupis) minevikuvormis tegusõna. B grupi tüdrukud kasutasid tegusõna minevikuvormis sagedamini kui sama grupi poisid.

Järelikult tegusõna vormide hulgas peaaegu ei esinenud ajavormi vigu. Näiteks: *Самой младшей была Маша. У нее было два брата. ... Тогда Миша пошел жаловаться отцу. Отец сидел возле окна. ... (Maša oli kõige noorem. Tal oli kaks venda...Siis läks Miša isale kaebama. Isa istus akna juures...)*

Teksti originaalis (lisa 1) kasutati tegusõna minevikuvorme. Kuna lapsed üritasid kuulatud teksti võimalikult täpselt meelde jätta, eksiti tegusõnade ajavormide kasutamisel vähe.

Järeldus. Tavakooli 1., 5. ja 6. klassi KIP õpilased kasutasid sidususe loomiseks tegusõna ühtseid ajavorme. Suuline diskursus koosnes praktiliselt ainult ühes ajavormis kasutatavatest tegusõnadest.

Modaalsed kiilsõnad. Õpilaste ümberjutustustes ei kasutatud modaalseid kiilsõnu. Lapsed edastasid meelde jäänud informatsiooni ega täiendanud teksti oma mõtetega, mis oleks väljendanud nende isiklikku suhtumist. 1. klassis oli sama tulemus.

Sõnade järjekord lausetes. Originaaltekstis on 29,41% (17 lausest ainult 5) lauset, kus sõnajärg on seotud eelneva lausega. Ümberjutustustes suurem osa lausetest (5. ja 6.kl.) olid omavahel seotud nimetatud viisil.

1. klass. A grupi õpilastel ilmnes sõnade järjekorra sõltuvus eelmisest lausest 9,5% juhul (lausete koguhulgast). B grupi õpilaste tulemuseks oli 12,2% (lausete koguhulgast). Näide: *самой младшей была Маша. У нее было два брата. ... тогда Миша пошел жаловаться отцу. Отец сидел возле окна. ... (Maša oli kõige noorem. Tal oli kaks venda...Siis läks Miša isale kaebama. Isa istus akna juures...).*

5. klass. A grupi õpilastel ilmnes sõnade järjekorra sõltuvus eelmisest lausest 62,3% juhul (lausete koguhulgast), B grupis – 71,4% (tabel 11). **Erikooli (LÕK)** A grupi õpilaste vastavaks tulemuseks oli 57% ning B grupis - 50%.

Tabel 11. 5. klassi tüdrukute/poiste eelneva lausega seotud lausete kasutamine

Grupp	5 klass									6 klass								
	Tüdrukud			Poisid			Kokku			Tüdrukud			Poisid			Kokku		
	Arv	%	K	Arv	%	K	Arv	%	K	Arv	%	K	Arv	%	K	Arv	%	K
A	101	62,3	8,1	85	62	8,2	186	62,2	8,1	36	59	7,5	110	57,3	7,8	146	57	7,7
B	0	0	0	15	71,4	7,5	15	71,4	7,5	3	37,8		11	55	4,7	14	50	4,7
Kokku	101	62,3	8,1	100	63,3	8,1	201	62,8	8	39	56,5	7,5	121	57,1	7,4	160	57	7,3

Märkus: B grupis pole tüdrukut. K – ühe õpilase keskmine; arv- lausete arv, mille sõnajärg seotud eelneva lausega.

Järeldus. 5. ja 6. klassi õpilased kasutasid lausete seostamiseks sõnade järjekorda lausetes. Õpilastele on iseloomulik alustada uut lauset eelneva lause reemaga, s.t. eelmise lause reema

muutus järgneva lause teemaks. 5.klassi õpilaste ümberjutustustes olid laused seotud eelnevaga sagedamini kui 1. klassis. 6. klassi õpilaste tulemus oli 5. ja 1. klassidega võrreldes keskmine.

Abisõnad. 1.klass. A grupi õpilased kasutasid abisõnu B grupiga võrreldes harvem (tabel 12). Poiste ümberjutustustes esines abisõnu sagedamini kui tüdrukutel.

Tabel 12. Abisõnade kasutamine 1.klassi õpilaste jutustustes

Grupp	Tüdrukud			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	3	0,6	0,5	5	0,7	0,5	8	0,6	0,5
B	2	0,9	0,5	5	1,8	0,8	7	1,4	0,8
Kokku	5	0,7	0,5	10	1	0,6	15	0,9	0,6

Märkus: % - sõnade koguhulgast, keskmine – ühe õpilase keskmine.

5. ja 6. klassi õpilased kasutasid abisõnu küllaltki harva – 1% (sõnade koguhulgast). Seda tulemust mõjutas ilmselt originaaltekst, mille kõigist sõnadest moodustasid abisõnad ainult 1,5% (kokku 2 abisõna). Laused abisõnadega olid järgmised: “*Да, дела плохи*“, *сказал отец.* (“*Ja, ongi pahad lood*”, ütles isa.); *Он учился уже в первом классе* (Ta õppis *juba* esimeses klassis.)

5. klassi ümberjutustustes oli 24 abisõna – 1% sõnade koguhulgast ning keskmiselt 0,96 ühel õpilasel. Sagedamini kasutasid abisõna A grupi õpilased – 1,1% (sõnade koguhulgast) ning keskmiselt üks abisõna. Tüdrukute ja poiste tulemus võrreldes selgus, et keskmiselt kasutasid tüdrukud – 1,8 abisõna ühes jutustuses, poisid vähem (tabel 13).

Tabel 13. Abisõnade kasutamine 5. klassi õpilaste jutustustes

Grupp	Tüdrukud			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	12	1,1	1,8	11	1,1	1,1	23	1,1	1
B	0	0	0	1	0,6	0,5	1	0,6	0,5
Kokku	12	1,1	1,8	12	1	0,96	24	1	0,96

Märkus: % - sõnade koguhulgast, keskmine – ühe õpilase keskmine.

6. klassi laste tekstides esines 18 abisõna (keskmine - 0,82). Poisid kasutasid abisõnu edukamalt (osakaal). Nende ümberjutustustes esines õpilase kohta 1,1%, tüdrukutel aga 0,7% abisõna (tabel 14).

Tabel 14. Abisõnade kasutamine 6. klassi õpilaste jutustustes

Grupp	Tüdrukud			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	2	0,5	0,7	14	1,1	0,83	16	0,96	0,84
B	1	2,3	1	1	0,9	0,7	2	1,3	0,7
Kokku	3	0,7	0,86	15	1,1	0,8	18	1	0,82

Märkus: Tüdrukute B grupis on üks õpilane. % - sõnade koguhulgast; keskmine – ühe õpilase keskmine.

Järeldus. Nii tavakooli 5. klassi kui ka erikooli (LÕK) 6. klassi õpilastele ei olnud abisõnade kõnes kasutamine levinud.

Kokkuvõte. Õpilased oskasid hästi kasutada grammatilist kordust tegusõna ajavormide näol. Teksti seostati põhiliselt sidesõnade abil esmajoones teavet vastandades. Valdavalt kasutatav sidesõna oli **u (ja/ning)**. 1., 5. ja 6. klassi (LÕK) laste diskursuses polnud levinud abisõnade ja modaalsete kiilsõnade kasutamine. Sõnade järjekord lausetes olenes 1. klassis harva eelmisest lausest, 5. ja erikooli 6. klassis moodustasid vastavad laused üle poole (koguarvud).

Sidususe individuaalsed tulemused tavakooli õpilastel

Järgnevalt on kirjeldatud 21 õpilase ümberjutustuste sidusust: sidesõnad, abisõnad, modaalsed kiilsõnad, grammatilised kordused ja sõnajärg (lisa 9, tabel 31). 4 õpilast ei suutnud 2005.a. teksti ümber jutustada. Nende 2009. a. tulemusi ei arvestata.

Nelja aasta jooksul suurenes 3 õpilase jutustustes sidesõnade esinemissagedus, 15 õpilasel see vähenes ning ainult 2 õpilasel jäi samale tasemele. Poiste ja tüdrukute tulemused olid sarnased.

2009. aastal kasutasid 13 õpilast sidususvahenditest sagedamini sõnajärge lausetes, võrreldes 2005.a. tulemustega. 7 õpilasel oli sõnade järjekorra sõltuvus eelmisest lausest neli aastat hiljem väiksem. Tüdrukud muutsid sagedamini oma tulemusi poistega võrreldes paremaks.

2005. aastal kasutasid õpilased grammatilist kordust lausungite seostamiseks sagedamini. Ainult ühel õpilasel (ÕP 28.) jäi tulemus samaks. 2009. aastal kasutati (9 õpilast) abisõnu sidususeks sagedamini.

Kokkuvõte. Individuaalsete tulemuste analüüs näitas, et õpilased kasutasid 2009. a. sidususvahendeid sagedamini. Järelikult olid õpilaste jutustused 5. klassis sidusamad.

Leksikalis-semantilised seosed tavakooli 1.kl., 5.kl. ja 6.kl. KIP õpilastel

Analüüsitakse a) deiktilisi (situatiivsed asendused *nt lokaalsed määrsõnad siin, seal*) ja anafoorseid (sõnad, mis viitavad varem nimetatud objektile või tunnusele) asendusi, b) objektile

viitavaid arvsõnu, c) kollokatsioone, d) võrdlusi, e) otseseid kordusi, f) sünonüüme, antonüüme ja samaviitelisi sõnu, g) temaatilisi ja eri üldistusastmega sõnu.

A. Iseloomulikuks omaduseks suulise kõne puhul on kõne situatiivsus, mis väljendub tavaliselt deiktiliste asenduste näol (lokaalsed määrsõnad *siin, seal*; viitavad asesõnad *see, need*, jne.; abisõnad *ka, siis*).

1. klassis A grupis kasutasid õpilased tekstiloomes deiktilisi asendusi sagedusega 0,5% (sõnade koguhulgast), B grupis – 1%. Poiste ümberjutustustes esines deiksis sagedamini kui tüdrukutel (lisa 10, tabel 32). Vaatame näidet:

*Девочка стояла и плакала. Миша подумал, что будет весело **вот** возить куклу на деревянной лошадке. (Tüdruk seisis ja nuttis. Miša mõtles, et saab nalja, **vat** hakkab vedama nukku puuhobuse seljas.).*

5. klassi A grupis kasutati deiksiseid harva. B grupi õpilaste tekstiloomes deiksis ei esinenud.

6. klassi KIP õpilased kasutasid deiktilisi asendusi sagedusega 0,6% (sõnade koguhulgast). Sagedamini esines deiktiline asendus poistel (lisa 10, tabel 32).

Anafooriliste asenduste alla kuuluvad asesõnad ja määrsõnad, mis viitavad varem nimetatud objektile või tunnusele.

1. klass. Anafoorid olid kasutusel 8,1% (sõnade koguhulgast) õpilastel. A grupis kasutati neid asendusi aktiivsemalt kui B grupis (lisa 10, tabel 32). Anafoorsed kordused olid sagedamini kasutusel A grupis tüdrukutel, B grupis poistel.

5. klass. Anafoorid esinesid tekstiloomes samavõrdselt 1. klassi tulemustega – üle 8% (sõnade koguhulgast). Tüdrukute ja poiste tulemused olid sarnased (lisa 10, tabel 32).

1. ja 6. kl. õpilased tulemused oli lähedased – 8,1%. Mõlemas grupis (A ja B) kasutasid poisid anafoori sagedamini kui tüdrukud. Näiteks: *Самой младшей была Маша. У **нее** было два брата. ... Однажды, когда Маша играла с куклой, к **ней** подбежал Миша на деревянной лошадке и отнял у **нее** куклу. (Kõige noorem oli Maša. **Tal** oli kaks venda. ... Ükskord, kui Maša mängis nukuga, jooksis puuhobusel **tema** juurde Miša ja võttis **talt** nuku ära.)*

B. Originaaltekstis ei olnud objektile viitavaid arvsõnu (lisa 11, tabel 33). Arvatavasti mõjutas see ka arvsõnade kasutamist ümberjutustustes. Kolme klassi vahel olulisi erinevusi ei esinud. B gruppide õpilaste ümberjutustustes objektile viitavaid arvsõnu ei olnud. A gruppides kasutati nimetatud sõnu väga harva (lisa 10, tabel 32).

C. Ainus kollokatsioon (spetsiifiline sõnajärg) nii originaaltekstis kui ka laste ümberjutustustes oli *скакать верхом на деревянной лошади* (ratsutada kepphobuse seljas).

1. klassis A grupis kasutati kollokatsiooni ümberjutustuses 0,4% (sõnade üldarvust), B grupis 0,8%. Tüdrukud (A ja B grupid koos) – 0,7%, poisid – 0,4% kollokatsiooni (lisa 10, tabel 32).

5. klassi B grupi õpilaste tekstiloomes kollokatsiooni ei esinenud. A grupi õpilastel oli 0,9% kollokatsiooni (sõnade üldarvust). Aktiivsemalt kasutasid kollokatsiooni poisid – 0,87% (lisa 10, tabel 32).

6. klassi tüdrukud kasutasid kollokatsioone sagedamini kui poisid, seejuures aktiivsemalt B grupis.

D. Objektile viitavat võrdlust lapsed aktiivselt ei kasutanud. **1. klassi** A grupi õpilased kasutasid võrdlust harvem kui B grupis (lisa 10, tabel 32). Poiste ümberjutustustes oli võrdlusi 2,4% (sõnade koguhulgast), tüdrukutel 2,24%.

5. klassis kasutasid võrdlust vaid A grupi õpilased, tüdrukud – 2% (sõnade koguhulgast), poisid – 2,5%. **6. klassi** B grupi õpilastel esines võrdlust sagedamini – 3,75% (sõnade koguhulgast) kui A grupi õpilastel – 1,7%. A grupi tüdrukud kasutasid võrdlust poistest harvem.

Originaaltekstis on võrdlusi 6,38% kõigist sõnadest (lisa 11, tabel 33). Õpilastel oli võrdluste kasutamise protsent kaks kuni kolm korda madalam. Võrdluse kasutamise näide: *Самой младшей была Маша; а Серёжа был старше всех* (**kõige noorem** oli Maša; aga Serjoža oli **kõige vanem**).

E. Valdavaks leksikalis-semantiliseks vahendiks teabe sidumisel oli kõikide klasside õpilastel sõnade otsene kordus. **1. klassi** õpilastel moodustas korduste kasutamine 15,4% (sõnade üldarvust): A grupis oli protsendiks 15,8% kõigist sõnadest, B grupis – 14,3%. Tüdrukute ümberjutustustes oli protsent suurem (15,8) A grupis, poistel B grupis (16,7%) korduvat sõna.

5. klassi õpilaste tekstides esines sõnade otsene kordus juba harvem. Seejuures A grupis harvem kui B grupis. Ühe B grupi poisi ümberjutustustes esines otsene kordus segedamini kui A grupi õpilastel (lisa 10, tabel 32).

6. klassi õpilaste ümberjutustustes oli sõnade otsese korduse osakaal väiksem kui 1. ja 5. klassis: A grupi õpilastel 13,1% ja B grupis – 11,25%. A grupis kasutati otsest kordust sagedamini kui B grupis (lisa 10, tabel 32).

Näide: *Жили в одной семье Маша Миша и Серёжа. Пошла Маша играть с куклой во двор. Миша отобрал у Маши куклу. Маша стояла и плакала. Потом пришёл Серёжа. Подумал, весело будет катать куклу на лошадке. Пришёл он и отобрал он у Миши лошадку и куклу. ...* (Ühes peres elasid Maša, Miša ja Serjoža. **Maša** läks nukuga hoovi mängima. **Miša** võttis **Mašalt nuku** ära. **Maša** seisis ja nuttis. Pärast tuli **Serjoža**. Mõtles, et on lõbus, kui hakata **nukku hobusel** sõidutama. Ta tuli ja võttis **Mišalt hobuse** ja **nuku** ära.).

F. Sünonüümide ja antonüümide kasutamise resultaadi suulises diskursuses oli kõikides klassides peaaegu sarnane ja arvult vähene. **1. klassi** õpilaste A grupis moodustas sünonüümide ja

antonüümide kasutamine kõigist sõnadest 0,5% ja 0,2%. B grupi õpilastel antonüümid puudusid, kuid sünonüümid moodustasid 0,2% kõigist sõnadest. Tüdrukute B grupi ümberjutustustes sünonüümid ja antonüümid puudusid. Vahesel määral kasutasid sünonüüme poisid (lisa 10, tabel 32).

5. klassi B grupi õpilaste tekstides sünonüümid ja antonüümid ei esinenud. A grupi tüdrukud ja poisid kasutasid sünonüüme ja antonüüme peaaegu võrdselt (lisa 10, tabel 32).

6. klassi õpilaste ümberjutustustes esinesid sagedamini antonüümid – 0,6% (sõnade koguhulgast). Antonüümide ja sünonüümide kasutamise osakaal oli veidi väiksem kui 5. klassi õpilastel. B grupi tüdrukud antonüüme ja sünonüüme ei kasutanud. Poiste tendents oli vastupidine: B grupis kasutati nimetatud vahendeid enam (lisa 10, tabel 32).

Samaviitelisi sõnu kasutasid lapsed antonüümide ja sünonüümidega võrreldes mõneti rohkem: **1. klassi** A kui ka B grupis kummaski üle 1% (sõnade üldhulgast) (lisa 10, tabel 32). Tüdrukute tekstides esinesid samaviitelised sõnad sagedamini kui poistel (lisa 10, tabel 32). **5. klassi** tulemused olid kõrgemad: A ja B grupi õpilastel üle 4,1% (lisa 10, tabel 32). Tüdrukud kasutasid samaviitelisi sõnu sagedamini kui poisid. **6. klassi** tulemused olid kõrgemad kui 1. klassi, aga väiksemad kui 5. klassi õpilastel: A grupis 3,9%, B grupis 3,8. Poisid kasutasid samaviitelisi sõnu aktiivsemalt kui tüdrukud (lisa 10, tabel 32).

G. Eri üldistusastmega sõnu (*Lilled olid kallid. Kalle rahast jätkus vaid ühe roosi tarbeks.*) **1. klassi** ümberjutustustes praktiliselt ei esinenud: A grupi õpilaste tekstides 0,2% (kõigist sõnadest), B grupis eri üldistusastmega sõnad puudusid. Temaatiliste sõnade (*Koolis peeti jõulupidu, õpilased ja õpetajad...*) esinemise sagedus oli A grupis 5,5% ja B grupis 4,6%. Tüdrukud kasutasid temaatilisi sõnu aktiivsemalt kui poisid (lisa 10, tabel 32).

5. klassis ilmnes sama tendents. Õpilased ei kasutanud praktiliselt eri üldistusastmega sõnu. Temaatiliste sõnade esinemise sagedus oli suurem A grupis – 4,6% (sõnade koguhulgast), tüdrukutel sagedasem kui poistel (lisa 10, tabel 32).

6. ja 5. klassi õpilaste tulemused olid sarnased. Kuid B grupi õpilaste ümberjutustustes (6. kl.) oli vastavate sõnade osakaal suurem – 5% (sõnade koguhulgast).

Järeldus. Õpilaste ümberjutustustes deiktilisi sõnu peaaegu ei kasutatud. Esinesid anafoorilised asendused mäarsõnade ja asesõnade näol. Õpilaste suulised tekstid ei sisaldanud praktiliselt modaalseid kiilsõnu. 1. klassi õpilased kasutasid peamiselt otsest leksikalis-semantilist kordust ning teise vahendina asesõnade vorme. 5. klassis suurenes anafoorsete viidete kasutamine. Erikooli 6. klassi (LÕK) õpilased kasutasid anafoorseid asendusi võrdselt tavakooli 1. klassi õpilastega. Samaviitelisi sõnu kasutasid 5. klassi õpilased 1. ja 6. klassiga võrreldes sagedamini. 5. klassi õpilased ei kasutanud eri üldistusastmega sõnu, 1. ja 6. klassi õpilased kasutasid väga harva.

Leksikalis-semantilised seosed tavakooli õpilastel (2005. ja 2009.a.)

Alljärgnevalt analüüsitakse 21 õpilase individuaalseid tulemusi: a) deiksiste (situatiivsed asendid *nt lokaalsed mäarsõnad siin, seal*) ja anafooride (sõnad, mis viitavad varem nimetatud objektile või tunnusele) kasutamist, b) objektile viitavaid arvsõnu, c) kollokatsioone, d) võrdlusi, e) otseseid kordusi, f) sünonüüme, antonüüme ja samaviitelisi sõnu, g) temaatilisi ja eri üldistusastmega sõnu (lisa 9, tabel 31). Võrreldi 21 õpilase tulemusi, sest 4 õpilast olid 2005. a. C grupis.

11 õpilast ei kasutanud mõlemal aastal deiksist, sagedamini kasutasid ümberjutustustes deiksist 5 õpilast 2009. a., 5. õpilast – 2005.a. Anafooride kasutamisel ilmnes positiivne tendents: 2009. a. – 11 õpilase tekstides esines anafoorne asendus sagedamini kui 2005. a. Ainult ühel õpilasel (ÕP 23.) jäi tulemus samale tasemele. Negatiivne tendents ilmnes 8 õpilastel.

Mõlemal aastal kasutati objektile viitavaid arvsõnu vähe. Ühel õpilasel (ÕP 24.) muutus tulemus paremaks, ühel (ÕP 29.) oli tulemus parem 2005.a. Mõlemal aastal ei kasutanud objektile viitavaid arvsu 19 õpilast.

2009.a. kasutasid õpilased kollokatsiooni sagedamini. 6. õpilasel jäi tulemus samaks (ÕP nr 4., 19., 24., 28., 29., 30.). 9 õpilast muutsid tulemuse paremaks (ÕP nr 3., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 25., 26.). 6 õpilast kasutasid kollokatsioone tekstides 2009.a. vähem.

Võrdlusi kasutati sagedamini 2005.a. 2009. a. muutus tulemus paremaks vaid kolmal õpilasel (ÕP nr 11., 17., 30.), neist 2 poissi. 6 õpilast kasutasid võrdlusi mõlemal aastal võrdselt, 12 õpilast vähem.

Üks levinum leksikalissemantiline sidususvahend on otsene kordus. Selle esinemissagedus muutus paremaks neli aastat hiljem vaid neljal õpilasel (ÕP nr 4., 7., 14., 18.), neist üks oli poiss. Kolm õpilast (ÕP nr 21., 26., 29.) kasutasid otsest kordust võrdselt mõlemal aastal. 14 õpilaset kasutasid otsest kordust vähem 2009. a.

Antonüüme kasutasid õpilased sagedamini 2009. a. Õilastel nr. 3., 4., 7., 19., 22., 24., 25., 30. muutsid tulemused paremaks. 9 õpilast ei kasutanud antonüümi mõlemal aastal, kasutamine oli vähem kahel õpilasel. Sünonüümide esinemissagedus suurenes vaid 3-el õpilasel (ÕP nr. 7., 17., 19.), vähem oli neljal õpilasel. 13 õpilasel jäi tulemus samaks. Samaviitelisi sõnu kasutati sagedamini 2009.a. – ÕP nr. 3., 13., 14., 17., 19., 25., 30. muutsid tulemused paremaks, kasutamine oli vähem 9 õpilasel, tulemus jäi samaks kolmel õpilasel. 2005.a. kasutasid temaatilisi sõnu sagedamini 13 õpilast (ÕP nr 11., 13., 14., 15., 16., 19., 20., 21., 24., 25., 26., 28., 29.). Ainult 7 õpilasel tulemused muutusid paremaks. Ühel õpilasel jäi tulemus samaks. Eri üldistusastmega sõnade esinemissagedus kasvas 7 õpilasel, jäi samaks 12 õpilasel, vähenes 2 õpilasel.

Kokkuvõte. 2009. aastal kasutasid õpilased deiktilisi asendusi harva, anafooride arv kasvas. Antonüümide ja samaviitelise sõnade esinemissagedus ümberjutustustes 2009.a. kasvas. Neli aastat hiljem esines õpilaste tekstides otsest kordust ja temaatilisi sõnu harva. Ligikaudu võrdselt kasutati tekstides mõlemal aastal eri üldistusastmega sõnu ja sünonüüme.

Kasutatud **sõnavara analüüsi** tulemused on esitatud lisas (20, tabel 59-82).

Teksti sisu taastamise psühholingvistiline aspekt

Originaaltekstist taastatud ja puuduva info määratlemiseks jaotati ümberjutustused infoblokkideks (makroteksti jaotus fragmetideks - kirjeldatud situatsiooni vaheldumine ajas, ruumis või tegelaste tegevuste vaheldumine) (lisa 3) ning propositsioonideks (minimaalsete teabeüksuste sõnastus) (lisa 4). Tekst-etalon koosneb 22-st infoblokist (edaspidi IB). Bakalaureuse töö raames pole kirjeldatud infoblokkide taastamise tulemusi 1. klassi õpilastel, seda tehakse käesolevas töös.

Infoblokkide taastamisel õpilaste tekstides oli arvestatud nelja võimalusega: 1) info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; 2) info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; 3) info oli osaliselt muudetud (sõnastuse tõttu); 4) info puudus (lisa 12, tabel 34-36).

Kõige vähem IB taastasid 1. klassi õpilased – 334 (60,7% võimalikust IB arvust klassis) (tabel 15). A grupi õpilaste tulemus oli 67,3% (võimalikust (IB arvust), B grupis – 42,4%. Kõige suurem taastatud IB arv oli 5. klassi õpilastel – 381 (69,3% võimalikust). 6. klassi õpilaste taastatud IB arv oli 1. ja 5. klassi tulemuste vahel (315 – 65,1% võimalikest).

Tabel 15. 1., 5. ja 6. klassi (LÕK) õpilaste taastatud infoblokkide arv

Klass	INFOBLOKK							
	A grupp			B grupp			Kokku	
	Arv-1	Arv	%	Arv-1.	Arv	%	Arv-1	Arv %
1.klass	352	238	67,6	198	96	48,5	550	334 60,7
5. klass	506	356	70,4	44	25	56,8	484	381 69,3
LÕK 6. klass	418	286	68,4	66	29	43,9	550	315 65,1

Märkus: arv-1 – infoblokkide võimalik arv taastamisel; arv – taastatud infoblokid; % - taastatud võimalikest IB-dest.

Tabel 16. Infoblokkide jaotus taastamisel (1., 5., 6. klass (LÕK))

Klassid	A grupp					B grupp				
	K	L	M	Kokku	P	K	L	M	Kokku	P
1. klass	20/8,4%	85/35,7%	133/55,9%	238	104/29,5%	5/4,9%	38/39,6%	53/55,2%	96	102/51,5%
5. klass	53/14,9%	144/40,4%	159/44,7%	356	150/29,7%	1/4%	9/36%	15/60%	25	19/43,1%
6. klass	35/12,2%	94/32,9%	157/54,9%	286	132/31,6%	4/13,8%	10/34,5%	15/51,7%	29	37/51,5%

Märkus: : K - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; L - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; M - info oli osaliselt muudetud (sõnastuse tõttu); P-puuduv IB – infoblokk puudus. % - arvestatud tüdrukute/poiste A/B gruppide kogu taastatud IB arvust, puuduva IB % - taastamata võimalikest IB-dest.

Järgnevalt on võrreldud tavakooli 1. ja 5. klasside ning 6. klassi (LÕK) õpilaste tulemusi **muudatusteta taastatud IB** (kasutati originaali sõnastust – IB-K) lõikes.

1.klassi laste tekstides esines 20 (A grupp) IB-K (8,1% taastatud IB koguarvust grupis) (ефиуд 16). A ja B grupi tüdrukud taastasid IB-K sagedamini kui poisid (tabel 17). Muudatuseta taastasid A grupi õpilased sagedamini järgmised IB: nr 20. (5 last ehk 31,3% grupi õpilaste arvust) (lisa 12, tabel 34). B grupi õpilase ümberjutustes esinesid sagedamini järgmised IB-K: nr 5., 6., 16., 17., 18. (iga IB taastas 1 laps ehk 11,1%).

Tabel 17. 1. klassi õpilaste taastatud IB-id

Infoblokk	Tüdrukud			Poisid			Kõik kokku
	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %	
K	11/11%	3/6.8%	14/9,7%	9/6.6%	2/3.9%	11/5.8%	25/7,5%
L	43/43%	18/40.9%	61/42.4%	42/30,4%	20/38.4%	62/32,6%	123/36,8%
M	46/46%	23/52.3%	69/47,9%	87/63%	30/57.7%	117/61,6%	186/55,7%
Kokku	100	44	144	138	52	190	334
P	54/	44	98	60	58	118	206

Märkus: K - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; L - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; M - info oli osaliselt muudetud sõnastusest sõltuvalt; P – infoblokk puudus. % - arvestatud tüdrukute/poiste A/B grupi kogu taastatud IB arvust.

5. klassi õpilaste tekstides esines 53 (A grupp) (14,9% grupi taastatud IB arvust) IB-K ning 3 (B grupp) (12%) IB-K. A grupi poisid taastasid IB autori sõnastusega sagedamini tüdrukutest ja 1. klassi poistest (tabel 18). Muudatuseta taastati sagedamini järgmised IB: nr 1., 16. ja 20. (6 last ehk 26,1% grupi õpilaste arvust). B grupi õpilase ümberjutustuses esines IB-K nr 21. (vaatas suurte silmadega isale).

Tabel 18. 5. klassi õpilaste taastatud IB-id

Infoblokk	Tüdrukud	Poisid			Kõik kokku
	A grupp Arv %	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %	Arv / %
K	24 / 12,9%	29 / 17%	3 / 7,1%	32 / 15,1%	54 / 14,2%
L	74 / 39,8 %	70 / 41,2%	16 / 38,1%	86 / 40,6%	153 / 40,2%
M	88 / 47,3%	71 / 41,8%	23 / 54,8%	94 / 44,3%	174 / 45,6%
Kokku	186	170	42	212	381
P	100/35%	50/22,7%	24/54,5%	74/28%	169

Märkus: K - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; L - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; M - info oli osaliselt muudetud sõnastusest sõltuvalt; P – infoblokk puudus. % - arvestatud tüdrukute/poiste A grupi kogu taastatud IB arvust. B grupis tüdrukuid ei olnud, P - % taastamata võimalikest IB-dest.

6. klassi õpilaste ümberjutustustes esines 35 (A grupp) (12,2%) IB-K ja 4 (B grupp) (13,8%) IB-K. Tüdrukud taastasid sagedamini muudatusteta IB kui poisid (tabel 19). A grupi 6. klassi tüdrukud kasutasid autori sõnastust teksti ümberjutustamiseks sagedamini kui selle grupi 1. ja 5. klassi tüdrukud. A grupi poiste ümberjutustes esines rohkem muudatusteta IB kui A grupi 1. klassi poistel, aga vähem kui 5. klassis. A grupi õpilased taastasid sagedamini muudatusteta järgmised IB: nr 1. (7 last ehk 36,8%) ja 5. infobloki (5 last ehk 26,3%). B grupi õpilased: IB nr 1.infobloki (*Ühes peres elas kolm last*) (2 last ehk 66,7%). Selle grupi õpilased kasutasid autori sõnu teksti taastamiseks väga harva.

Tabel 19. LÕK 6. klassi õpilaste taastatud IB-id.

Infoblokk	Tüdrukud			Poisid			Kõik kokku
	A grupp Arv / %	B grupp Arv / %	Kokku Arv / %	A grupp Arv / %	B grupp Arv / %	Kokku Arv / %	Arv / %
K	11/14,8 %	0 / 0 %	11/12,9%	24/11,3 %	4/20 %	28/12,1 %	39/12,4%
L	21/28,4%	1/11,1%	22/25,9%	73/34,4%	9/45%	82/35,3%	104/33%
M	42/56,8 %	8/88,9%	50/58,8 %	115/54,2%	7/35%	122/52,6%	172/54,6%
Kokku	74	9	85	212	20	232	315
P	36	13	49	97	24	121	169

Märkus: K - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; L – sõnastuse muudatustega infoblokid; M - info oli osaliselt muudetud sõnastusest sõltuvalt; P – infoblokk puudus. % - arvestatud tüdrukute/poiste A/B grupi kogu taastatud IB arvust, P %- taastamata võimalikest IB-dest.

Järeldus. A grupis 5. klassi õpilaste ümberjutustes esines IB-K 1. ja 6. klassi õpilastega võrreldes suurema osakaaluga. Harvemini kasutasid autori sõnastust A grupis 1. klassi õpilased.

Järgnevalt on võrreldud tavakooli 1. ja 5. klasside ning LÕK-i järgi õppivate 6. klassi õpilaste tulemusi **sõnastuse muudatusega IB-de** (info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust – IB-L) lõikes.

1. klassis lapsed taastasid kokku 85 (A grupp) IB-L (35,7% grupi taastatud infoblokide koguarvust) ning 38 (B grupp) (39,6%) IB-L. A grupi tüdrukud taastasid sõnastuse muudatusega IB poistest sagedamini (tabel 42). A grupi õpilased taastasid muudatusega IB nr 9. (*Miša võttis nuku ära*) – 14 last ehk 87,5% (grupi õpilaste üldarvust); nr. 2 10 last ehk 62,5%. B grupi õpilased taastasid muudatusega sageli IB nr 9. (8 last ehk 88,9%) nt sõna “*выхватил*” (*krabas/kiskus ära*) asendati üldisema tähendusega sõnadega “*отобрал*”, „*забрал*“, “*отнял*“(võttis ära).

5. klassis õpilased taastasid 144 IB-L (40,5% grupi taastatud IB üldarvust) - A grupp, B grupp – 8 IB-L (32%). A grupi tüdrukud ja poisid taastasid IB peaaegu võrdselt (tabel 18). Sagedamini taastati IB nr 15. (*Siis Miša jooksis isale kaebama*) (16 last ehk 69,6%), nr14. (*Serjoža võttis Mišalt ära nuku ja hobuse*) (15 last ehk 65,2%). B grupis taastati – IB nr 7. (*Ükskord läks Maša nukuga mängima hoovi* 2 last (100%), sõna „*но двору*“ (*двор – õu, hoov*) asendati sõnaga „*на улицу*“(tänavale).

6. klassi (LÕK) õpilased taastasid 94 IB-L (32,7% taastatud IB üldarvust) – A grupp, 10 IB-L (34,5%) – B grupp. A ja B grupi poisid taastasid IB-L sagedamini kui tüdrukud (tabel 19). A grupis taastati muudatustega sagedamini IB nr 9. (14 last ehk 73,7% taastatud IB-L üldarvust), nr 15. (10 last ehk 43,5%), nr 14. (9 last ehk 47,4%). B grupis ka IB nr 9. (2 last ehk 66,7%).

Järeldus. Sõnastuse muudatustega IB kasutasid A grupis 5. klassi õpilased 1. ja 6. klassi õpilastega võrreldes sagedamini. Harvemini jutustasid teksti oma sõnadega A grupis 6. klassi õpilased.

Järgnevalt on võrreldud tavakooli 1. ja 5. klasside ning 6. klassi (LÕK) õpilaste tulemusi **muudetud sisuga IB-de** (info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu – IB-M) lõikes.

1. klassi õpilaste tekstides kokku esines IB-M A grupis 133 (53,9% grupis taastatud IB üldarvust), B grupis - 53 (53,1%). B grupi tüdrukud kasutasid sagedamini IB-M kui poisid A grupis (tabel 17). Kõige sagedamini esinesid A grupi õpilaste ümberjutustustes IB-M nr 10. (12 last ehk 75% grupis taastatud 10. IB üldarvust) ja 19. (12 last ehk 75 %), B grupis ka IB nr 10. (7 last ehk 77,8%).

5. klassi A grupi õpilaste tekstides kokku esines sisu muudatustega 159 IB (44,7% grupi taastatud IB üldarvust), B grupis – 16 (64%). Sagedamini kasutasid ümberjutustustes IB-M B grupi poisid (tabel 18). A grupi õpilased kasutasid IB-M sagedamini IB nr 10. (82,6% grupi taastatud 10. IB üldarvust), B grupi õpilased – IB nr. 10. (100%)., nr15. (100%), nr 19. (100%), nr 22. (100%) taastamisel.

6. klassi õpilaste tekstides esines muudetud sisuga 157 IB (54,9% taastatud IB koguarvust) (A grupp), B grupis 15 (51,7%) IB-M. B grupi tüdrukud kasutasid muudetud sisuga IB aktiivsemalt kui teised õpilased (tabel 19). A grupis taastati muudetult sagedamini IB nr.10. (84,2% taastatud 10. IB üldarvust), B grupis – IB nr12. (66,7%), nr 14. (100%).

Näited: 10. infoblokist jätsid õpilased kollokatsioonist *“поскакал верхом на лошади”* sagedamini ära sõnad (*“поскакал”*, *“поскакал верхом”*, *“поскакал на лошади”*), lisasid omadussõna *„деревянной“* või IB puudus. IB nr 21. taastamisel puudus sagedamini väljend *„после этого“* ja omadussõna *„стыдливо“*, IB nr 12. väljend *„из дома“*. IB nr14. jätsid õpilased sageli ära sõnad *„лошадь“*, *„у Миши“* või *„куклу“*, IB nr 15. sageli sõnad *„жаловаться“*, *„к отцу“*. Asendused või sõnade puudumine infoblokis muutsid seetõttu IB peamist sisu. Õpilased asendasid ka tegusõna mineviku vormi oleviku vormiga: 18. ja 19.infoblokkides sõna *„сказал“* ning *„спросил“* (küsis) asendati *„говорит“* (ütleb/kõneleb).

Järeldus. Sisu mõjutavaid IB esines 1. klassi tekstides 5. ja 6. klassi õpilastega võrreldes suurema osakaaluga. A grupi tekstides oli sisu mõjutavate IB-de osakaal 6. klassi õpilaste tekstides 5. klassi õpilastega võrreldes suurem.

Järgnevalt on võrreldud tavakooli 1. ja 5. klasside ning LÕK-i järgi õppivate 6. klassi õpilaste tulemusi **puuduvat IB** (info puudus – IB-P) lõikes.

1. klassi õpilaste tekstides puudus kokku 104 (A grupp) IB (29,5% võimalikest IB üldarvust) ning 102 (B grupp) (51,5%) IB. Poiste tekstides puudus rohkem IB tüdrukutega võrreldes (tabel 17). A grupi õpilaste tekstides puudusid sagedamini järgmised IB: nr 6.,16., 20. (5 õpilast ehk 31,3%), B grupis nr 18., 19., 20., 21. (4 õpilast ehk 44,4%).

5. klass Õpilased ei taastanud 150 (A grupp) IB (29,6% võimalikest üldarvust) ja 19 (B grupp) IB (43,2%). Tüdrukute tekstides puudus rohkem IB (tabel 18). A grupi õpilaste ümberjutustustes puudusid sagedamini järgmised IB: nr 3., 11. (17 õpilast ehk 74%), 20. (14 õpilast ehk 60,9%), 16 (13 õpilast ehk 56,5%), B grupis järgmised IB: nr 1., 2., 3., 4., 5., 6. (2 õpilast ehk 100%).

6. klass Õpilased ei taastanud 132 (A grupp) IB (31,6% grupis võimalikest IB üldarvust) ja 37 (B grupp) IB (56%). Tüdrukute tekstides puudus rohkem IB poistega võrreldes (tabel 19). A grupi õpilaste ümberjutustustes puudusid sagedamini järgmised IB-d: nr 3. (12 õpilast ehk 52,1%), 4., 6. (11 õpilast ehk 47,8%), 5., 20. (10 õpilast ehk 43,5%). B grupis jäeti taastamata IB nr 3., 18., 20., 21., 22. (3 õpilast ehk 100%).

B grupi 1., 5. ja 6. klassi õpilaste tekstides puudus rohkem IB, sest originaalteksti taastati iseseisvalt vaid osaliselt.

Järeldus. A grupis ei taastanud IB 1. klassi õpilased 5. ja 6. klassidega võrreldes sagedamini, B grupis 1. ja 6. klassi õpilaste tekstides puudusid IB 5. klassi õpilastega võrreldes sagedamini.

Kokkuvõte. Tavakooli 1., 5., ning 6. klassi (LÕK) tulemusi võrreldes selgus, et kõige terviklikumad ümberjutustused olid 5. klassi õpilastel, kes taastasid rohkem teavet. Kõige vähem IB taastasid 1. klassi õpilased. 6. klassi õpilaste tulemused olid 5. ja 1. klassi vahel. 5. ja 6. klassi õpilased kasutasid seejuures sagedamini autori sõnastust 1. klassi õpilastega võrreldes. 6. klassi õpilaste tekstides oli sagedamini sisu mõjutavaid muudatusi, mis omakorda mõjutas ümberjutustuste sidusust ja terviklikkust. 6. klassi õpilaste ümberjutustused olid taastatud teabe järgi 1. klassi õpilastele lähedased.

Propositsioonide analüüs. Originaaltekst koosneb 47³-st propositsioonist (lisa 4). PROP taastamisel õpilaste tekstides oli arvestatud nelja võimalusega: 1) PROP oli taastatud autori sõnastusega; 2) info oli taastatud oma sõnastusega; 3) info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; 4) PROP puudus (lisa 13, tabel 37-39).

Kõige vähem PROP taastasid 1. klassi õpilased – 48,9% võimalikust arvust (tabel 20), A grupi õpilastel 54,7% (võimalikust PROP arvust) PROP, B grupis – 38,8%. Kõige suurem taastatud PROP arv oli 5. klassi õpilastel – 59,5% võimalikust. 6. klassi õpilaste tulemus jäi 1. ja 5. klassi resultaadile vahel.

Tabel 20. 1., 5. ja 6. (LÕK) klassi õpilaste taastatud PROP arv

	Propositsioon					
	A grupp		B grupp		Kokku	
	Arv-l	Arv %	Arv-l.	Arv %	Arv-l	Arv %
1.klass	752	411 – 54.7	423	164 – 38.8	1175	575 – 48.9
5. klass	1081	650 – 60.1	94	49 – 52	1175	699 – 59.5
LÕK 6. klass	893	492 - 55	141	53 – 37.6	1034	545 – 52.7

Märkus: Arv-l. – PROP võimalikk arv taastamisel; Arv – taastatud PROP; % taastatud võimalikest üldarvust.

Järgnevalt on võrreldud tavakooli 1. ja 5. klasside ning 6. klassi (LÕK) õpilaste tulemusi **muudatuseta taastatud** PROP (kasutades originaali sõnastust) lõikes (tabel 21).

Tabel 21. Propositsioonide kasutamine klassiti

Klassid	A grupp					B grupp				
	K Arv %	L Arv %	M Arv %	Kok- ku	P Arv %	K Arv %	L Arv %	M Arv %	Kok- ku	P Arv %
1. klass	147 – 35,8	152-37	112-27,3	411	341-45,3	51-31	61-37,2	52-31,7	164	259-61,2
5. klass	311 – 47,8	194-29,8	145-22,3	650	420-39,9	20-40,8	18-36,7	11-22,4	49	44-48
6. klass	219 – 44,5	128-26	145-29,5	492	393-45	18-34	15-28,3	20-37,7	53	68-48

Märkus: : K - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; L - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; M - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; P – propositsioon puudus. % arvestatud A/B grupi kogu taastatud PROP arvust, P% arvestatud võimalikust üldarvust.

³ - bakalaauruse töös jaotati tekst 41 propositsiooniks, käesolevas töös 47 propositsiooniks.

1.klass. Õpilaste tekstides esines 147 (A grupp) sellist PROP (35,8% grupis taastatud PROP koguarvust). A ja B grupi tüdrukud taastasid muudatuseta PROP sagedamini kui poisid (tabel 22). Autori sõnastusega taastasid A grupi õpilased sagedamini järgmised PROP: nr 10. (lisa 13, tabel 37) (15 õpilast ehk 93,8% grupi õpilaste üldarvust), 32. (*жаловаться/кабана*) (11 õpilast ehk 68,8%). B grupi õpilased taastasid sagedamini PROP nr10. (7 õpilast ehk 77,8%), 16. (*верхом/seljas*) (5 õpilast ehk 55,6%), 29. (*у Мииуу/Mišal*) (5 last ehk 55,6%).

Tabel 22. *Propositsioonide taastamine 1. klassi õpilastel*

PROP	Tüdrukud			Poisid		
	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %
K	77 – 44.3%	27- 36%	104-41.8%	70 – 29.5%	24 – 27%	94 – 28.8%
L	60 – 34.5%	26-34.7%	86-34.5%	92 – 38.8%	35 –39.3%	127 – 39%
M	37-21.3%	22-29.3%	59-23.7%	75 – 31.6%	30 –33.7%	105 – 32.2%
Kokku	174	75	249	237	89	326
Puuduv PROP	155 – 47,1	113 – 60,1	268 -51,8	186 – 44	146 – 62,1	332 – 50,5

Märkus: : K - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; L - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; M - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; Puuduv PROP – propositsioon puudus. % arvestatud tüdrukute/poiste A/B grupi kogu taastatud PROP arvust, P% arvestatud võimalikust PROP üldarvust.

5. klass. Õpilaste tekstides esines 311 (A grupp) autori sõnastusega taastatud PROP (47,8% grupis taastatud PROP koguarvust). Poisid taastasid propositsioonid muudatuseta sagedamini kui tüdrukud (tabel 23). 5. klassi õpilased püüdsid jutustada originaalteksti autori sõnastusega sagedamini kui 1. klassi ja 6. klassi (LÕK) õpilased. Sageli taastatud sellised PROP olid järgmised: A grupis – nr 10.(20 õpilast ehk 87%), 16. (17 õpilast ehk 73,9%), 29.(16 õpilast ehk 69,6%), 32. (17 õpilast ehk 73,9%); B grupis – 10., 29., 40. (2 õpilast ehk 100%) (lisa 13, tabel 38).

Tabel 23. *Propositsioonide taastamine 5. klassis*

PROP	Tüdrukud	Poisid		
	A grupp Arv %	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %
K	156–46 %	155–49.8 %	20– 40.8%	175–48,6 %
L	104– 30.7%	90-28.9%	18–36.7 %	108 –30 %
M	79–23.3 %	66–21.2 %	11– 22.4%	77–21,4%
Kokku	339	311	49	360
Puuduv PROP	260 – 42,6	160 - 34	44 – 46,8	204 -36,2

Märkus: : K - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; L - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; M - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; Puuduv PROP – propositsioon puudus. % arvestatud tüdrukute/poiste A/B grupi kogu taastatud PROP arvust, puuduvad PROP arvestatud võimalikust PROP üldarvust.

6. klass. Õpilaste tekstides esines 219 PROP, mis olid taastatud autori sõnastusega (44,5% grupis taastatud PROP koguhulgast), seejuures 6. klassi õpilased taastasid muudatuseta PROP 1. klassi õpilastega võrreldes aktiivsemalt. B grupiga võrreldes A grupi tüdrukud taastasid muudatuseta PROP sagedamini. A grupi poisid taastasid autori sõnastusega PROP B grupiga võrreldes väiksema osakaaluga. A grupi õpilased taastasid sagedamini järgmised PROP: nr 10.(13 õpilast ehk 68,4%), 16.(16 õpilast ehk 100%), 29.(13 õpilast ehk 68,4%), 32.(12 õpilast ehk 63,2%), B grupi õpilased – PROP nr 1., 10., 29.(2 õpilast ehk 66,7%), 32 (3 õpilast ehk 100%) (lisa 13, tabel 39).

Tabel 24. *Propositsioonide taastamine 6. klassi õpilastel*

PROP	Tüdrukud			Poisid		
	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %
K	58-45.7%	5-26.3%	63-43.2%	161-44.1%	13-38.2%	174-43.6%
L	29-22.8%	4-21.1%	33-22.6%	99-27.1%	11-32.4%	110-27.6%
M	40-31.5%	10-52.6%	50-34.2%	105-28.8%	10-29.4%	115-28.8%
Kokku	127	19	146	365	34	399
Puuduv PROP	108-46	28-59,6	136-48,2	285-43,3	34-36,2	319-42,4

Märkus: : K - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; L - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; M - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; Puuduv PROP – propositsioon puudus. % arvestatud tüdrukute/poiste A/B grupi kogu taastatud PROP arvust, puuduvad PROP arvestatud võimalikust PROP üldarvust.

Järgnevalt on võrreldud tavakooli 1. ja 5. klasside ning LÕK-i järgi õppivate 6. klassi õpilaste tulemusi **sõnastuse muudatusega PROP** (info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust) lõikes.

1. klassi õpilased taastasid kokku 152 (A grupp) PROP (37% grupi taastatud propositsioonide koguarvust) ning 61 (B grupp) (37,2%). Poisid taastasid PROP sõnastuse muudatusega aktiivsemalt kui tüdrukud (tabel 22). A ja B grupi tüdrukute ümberjutustustes esinesid sellised PROP praktiliselt võrdselt, aga poistel oli osakaal veidi suurem B grupis. A grupi õpilased taastasid sõnastuse muudatusega sagedamini järgmised PROP: nr 14. (14 õpilast ehk 87,5% grupi õpilaste üldarvust), 27., 28. (13 õpilast ehk 81,3%).

5. klass. Õpilased taastasid kokku 194 (A grupp) PROP-L (29,8% grupi taastatud PROP koguarvust) ning 18 (B grupp) (36,7%). Tüdrukud taastasid sellised PROP veidi rohkem kui sama grupi poisid (tabel 23). A grupi õpilaste sagedamini taastatud PROP-L olid järgmised: nr 27. (17 õpilast ehk 73,9% grupi õpilaste üldarvust), 28. (15 õpilast ehk 65,2%), 2.(12 õpilast ehk 52,2%). 4., 14. (11 õpilast ehk 47,8%). B grupi õpilaste sagedamini taastatud PROP-d olid järgmised: nr 27., 28., 31. (2 õpilast ehk 100%).

6. klass. Õpilased taastasid kokku 128 (A grupp) PROP-L (26% grupi taastatud PROP koguarvust) ning 15 (B grupp) (28,3%). Poisid taastasid muudatusega PROP sagedamini kui tüdrukud (tabel 24). B grupi poiste tekstides oli sõnastuse muudatusega PROP osakaal suurem kui A grupis (tabel 24). A grupi õpilased taastasid sagedamini järgmised PROP: nr14., 27. (11 õpilast 57,9%), B grupi õpilased: nr2.,11.,14.,31. (2 õpilast ehk 66,7%).

Järgnevalt on võrreldud tavakooli 1. ja 5. klasside ning LÕK-i järgi õppivate 6. klassi õpilaste tulemusi **sisu mõjutatud muudatustega PROP** (info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu) lõikes. Näide: *Мама пошла играть/Мама вышла (Maša läks õue mängima/Maša läks välja).*

1. klass. Õpilased taastasid 112 (A grupp) PROP (27,3% grupis taastatud PROP üldarvust) ning 52 (B grupp) PROP (31,7%). Poiste tekstides esines sagedamini sisu mõjutatud muudatusega PROP kui tüdrukutel (tabel 22). B grupis taastati PROP-M aktiivsemalt kui A grupis. A grupi õpilased taastasid sagedamini järgmised PROP: nr4. (7 õpilast ehk 43,8% grupi taastatud PROP üldarvust), 13. (10 õpilast ehk 62,5%), 15. (9 õpilast ehk 56,3%), 35. (7 õpilast ehk 43,8%). B grupi õpilased taastasid sagedamini järgmised PROP: nr15., 35. (7 õpilast ehk 77,8%).

5. klass. Õpilased taastasid 145 (A grupp) PROP (22,3% grupis taastatud PROP üldarvust) 11 (B grupp) PROP (22,4%). Tüdrukud taastasid sagedamini sisu mõjutatud muudatustega PROP kui poisid (tabel 23). B grupi poiste tekstides oli osakaal PROP-M suurem kui A grupis. 5. klassi õpilaste tekstides esines kõige vähem sisu muudatustega PROP 1. ja 6. klasside tulemustega võrreldes.

6. klass. Õpilased taastasid 145 (A grupp) PROP (29,5% grupis taastatud PROP üldarvust) 20 (B grupp) PROP (37,7%). Tüdrukute tekstides oli PROP-M osakaal poistega võrreldes suurem. B grupi tüdrukud taastasid PROP-M aktiivsemalt kui A grupis. 6. klassi õpilased taastasid PROP-M sagedamini kui 1. ja 5. klassi õpilased.

Järgnevalt on võrreldud tavakooli 1. ja 5. klasside ning LÕK-i järgi õppivate 6. klassi õpilaste tulemusi **puuduvate PROP** lõikes.

1. klass. Õpilased ei taastanud 341 (A grupp) PROP (45,3% grupis võimalikest PROP üldarvust) ja 259 (B grupp) PROP (61,2%). Tüdrukute tekstides puudus võrreldes poistega rohkem PROP (tabel 22). A grupi õpilaste tekstides puudusid sagedamini järgmised PROP: nr 18. (14 õpilast ehk 87,5%), 39. (16 õpilast ehk 100%), 38. (14 õpilast ehk 87,5%), 45. (15 õpilast ehk 93,8%), B grupis ei kasutatud järgmised PROP: nr 5., 26., 38., 39., 44., 45. (9 õpilast ehk 100%).

5. klass. Õpilased ei taastanud 420 (A grupp) PROP (38,9% grupis võimalikest PROP üldarvust) ja 44 (B grupp) PROP (48,%). Tüdrukute tekstides oli puuduvate PROP osakaal poistega võrreldes suurem (tabel 23). A grupi õpilaste ümberjutustustes puudusid sagedamini järgmised PROP: nr 45. (22 õpilast ehk 95,7%), 19., 23., 39. (21 õpilast ehk 91,3%), 18., 30. (19

õpilast ehk 82,6%), B grupis järgmised PROP: nr 1.-7., 12., 17., 19., 21., 30., 38., 45. (2 õpilast ehk 100%).

6. klass Õpilased ei taastanud 393 (A grupp) PROP (44% grupis võimalikest PROP üldarvust) ja 68 (B grupp) PROP (48%). 6.kl. KIP A grupi õpilaste tekstides puudusid PROP 1. klassi A grupiga võrreldes praktiliselt ühe osakaaluga. B grupi õpilaste ümberjutustustes puudus võrdselt PROP 5. klassi õpilastega võrreldes. Tüdrukute tekstides puudus rohkem PROP kui poistel (tabel 24).

B grupi 1., 5. ja 6. klassi õpilaste tekstides puudus A grupiga võrreldes rohkem PROP, sest iseseisvalt taastati originaalteksti vaid osaliselt.

Originaaltekstis oli 5 pikka lauset (24 PROP): nr 8. (*Вдруг к ней прибежал Миша, выхватил куклу и поскакал с ней верхом на деревянной лошадке.*), 11. (*Он подумал, что будет весело возить куклу по двору.*), 14. (*А отец сидел у окна и всё видел, что произошло.*), 16. (*И спросил тогда у Миши: «А что ты сам до этого сделал?»*), 17. (*Миша пошевелил губам, посмотрел на отца большими глазами и после этого стыдливо опустил взгляд.*). 1. klassi A grupi õpilased taastasid 63,6% lühikeste lausete PROP-dest ning 43,5% pikkade lausete PROP-dest. 5. klassi A grupi õpilased taastasid vastavalt 65,21% PROP lühilausestest ning 56,5% pikkadest lausetest. 6. klassi tekstides olid vastavalt arvud 57,9% PROP ning 50,9% PROP.

Järeldus. Tavakooli 1., 5., ning 6. klassi (LÕK) tulemusi võrreldes selgus, et kõige terviklikumad ümberjutustused olid 5. klassi õpilastel. Nad taastasid rohkem teavet. Kõige vähem PROP taastasid 1. klassi õpilased. 6. klassi õpilaste tulemused olid 5. ja 1. klassi vahel.

Kokkuvõte. Õpilased taastasid ümberjutustuses informatsiooni osaliselt. Propositione, mis viitavad toimuvate sündmuste ajale või kohale, võis laste ümberjutustes kohata harva. Paremini taastati tegevust väljendavat teavet. Propositionide taastamine LÕKi järgi õppivatel lastel oli vähem aktiivne tavakooli 1. ja 5. klassi õpilastega võrreldes. Laste jaoks oli raske jutustada Miša suhlemisest isaga, sest selleks oli vaja alltekstist aru saada. 1. klassi õpilaste jaoks puudus iseloomulik alustada ümberjutustus sissejuhatava lausega, 5. ja 6. klassi õpilased kasutasid originaalteksti esimest lauset sagedamini. B rühma õpilaste ümberjutustes polnud informatsiooni originaalteksti esimesest või viimasest lõigust. Esimese klassi õpilastele oli iseloomulik taastada informatsioon, mis kirjeldab toimunud sündmusi (tegevusi). Õpilased jutustasid sellest, mida suutsid ette kujutada. Teave eetilistest probleemidest jäi sageli sõnastamata. Kõikide klasside A grupi õpilased taastasid edukamalt lühikeste lausete teavet pikkade lausetega võrreldes.

Lausete analüüs. Originaaltekst koosneb 17. lausest, mille hulgas on 10 lihtlauset (nt. *Ühes peres elas kolm last.*), neli koondlauset (nt. *Ta jooksis Miša juurde ja võttis Mišalt nuku ja puuhobuse*

ära), kaks liitlauset (nt. *Ning ta nägi kõike, mis juhtus.*), kaks lauset on otsekõnega (nt. *Ta ütles: „Jah, halvad asjad on“.*).

Tavakooli 1. klassi A grupi õpilaste tekstides oli keskmiselt 12 lauset, B grupis – 8 lauset (lisa 14, tabel 64). A grupi tüdrukute ümberjutustutes oli lausete keskmine suurem (12 lauset) sama grupi poistega võrreldes. A grupi tüdrukud kasutasid sagedamini koondlauseid, B grupis lihtlauseid (lisa 15, tabel 42). Poistel esines lihtlauseid sagedamini mõlemas grupis (A ja B). A grupi tüdrukute ümberjutustutes esines sagedamini ka liitlauseid sama grupi poistega võrreldes, kuid B grupis vastupidi. B grupi tüdrukud ei kasutanud otsest kõnet.

5. klass. A grupi õpilaste tekstides oli 299 lauset, B grupis – 21 lauset. A grupi tüdrukute ja poiste tekstides oli keskmiselt 13 lauset (lisa 14, tabel 40). A grupi õpilased kasutasid sagedamini lihtlauseid, B grupi õpilased aga koondlauseid (lisa 15, tabel 42). B grupi õpilased ei kasutanud baaslauseid. Liitlauseid esinesid B grupis A grupiga võrreldes sagedamini. A grupi poisid kasutasid koondlauseid ja lihtlauseid aktiivsemalt kui sama grupi tüdrukud.

6. klass A grupi õpilaste ümberjutustes oli keskmiselt 13 lauset, B grupis – 9 lauset. A grupi tüdrukute ja poiste tekstides oli lausete keskmine arv võrdne – 13 (lisa 14, tabel 40). Mõlema grupi õpilaste tekstides esines sagedamini lihtlause, B grupi õpilastel mõneti sagedamini A grupi õpilastega võrreldes. B grupi õpilased ei kasutanud baaslauset ning otsest kõnet. Koondlauseid kasutasid B grupi õpilased aktiivsemalt (lisa 15, tabel 42). A grupi tüdrukud ei kasutanud baaslauset, sama grupi poiste tekstides esines neid 0,5% (grupi lausete üldarvust). B grupi poiste tekstides esines 10% liitlauseid, tüdrukutel need puudusid.

5. ja 6. klassi tüdrukute ja poiste lausete keskmine arv oli võrdne, 1. klassi tüdrukute ja poiste lausete keskmised arvud olid väiksemad.

Mõlema lasterühma jaoks ei olnud iseloomulik alustada uut lauset eelneva lause reemaga, s.t eelmise lause reema muutus harva järgneva lause teemaks. Võimalik, et nähtus on seotud originaalteksti struktuuriga. Selles on ainult viis lauset, mis on seotud antud meetodil.

Järeldus. Tavakooli 1. klassi lapsed taastasid teksti sisu keskmiselt 11 lausega, 5. klassis - 12 lausega ning LÕKi järgi õppivad lapsed samuti 12 lausega. Erikooli (LÕK) 6. klassi A grupi õpilased kasutasid sagedamini lihtlauseid 1. klassi sama grupi õpilastega võrreldes ning vähem kui sama grupi 5. klassi õpilased. 6. klassi õpilaste ümberjutustes esines vähem liitlauseid kui 1. ja 5. klassi õpilastel, mis tõestab V. Petrova andmeid, et erikooli (LÕK) lapse ümberjutustustes on liitlause osakaal tekstides väike. Võib oletada, et 6. klassi õpilaste lausetes on vähem laiendeid.

Teksti taastamise tulemuste võrdlus (2005. ja 2009. a.)

Infoblokk. Järgnevalt kirjeldatakse, kui terviklikult taastasid õpilased ümberjutustuses informatsiooni 1. ja 5. klassis. 2005. aastal ei suutnud taastada teksti 4 õpilast, nende tulemused (2009. a.) ei arvestata (lisa 16, tabel 43). 12 õpilase tulemused paranesid. Nad taastasid rohkem IB. 5 õpilasel muutusid tulemused halvemaks, 3 õpilasel jäi tulemus samaks. Nelja aasta jooksul hakkasid 18 õpilast (lisa 16) kasutama rohkem autori sõnavara (IB-K). 2 õpilast kasutasid 2009. a. IB-K vähem, 3 õpilasel jäi tulemus samaks. Autori sõnavara kasutasid sagedamini 2009.a. poisid. Võib oletada, et need õpilased jutustasid teksti mõtestatumalt kui 2005.aastal.

Oma sõnadega sõnastatud infoblokide (IB-L) arv kasvas 9 õpilasel, 8 õpilasel vähenes, 4 õpilasel jäi tulemus samaks.

9 õpilasel suurenes sisu mõjutavate muudatustega IB (IB-M) arv. 10 õpilaset kasutasid IB-M 2009. a. vähem. 2 õpilasel jäi tulemus samaks. See mõjutas ümberjutustuste tervikklikust.

1. ning 5. klassi õpilaste töid võrreldes selgus, et 5 õpilasel kasvas puuduva IB arv. 3 õpilasel jäi tulemus samaks. 13 õpilaset muutsid tulemusi paremaks.

Propositsioonid. Selgus, et osal õpilastest olid tulemused nelja aasta jooksul oluliselt muutunud (lisa 17). 17 õpilase tulemused paranesid, s.t. taastati rohkem PROP. Samale tasemele jäi üks õpilane (ÕP nr 18). Negatiivne tendents oli 3 õpilasel, nende tekstides puudus 2009.a. rohkem PROP.

2009. a. hakkasid 17 õpilast (lisa 17, tabel 44) kasutama rohkem autori sõnavara. 3 õpilast kasutasid PROP-K 2009. a. vähem. Ühel poisil jäi tulemus samaks. Oma sõnadega sõnastatud PROP arv kasvas 9 õpilasel, 11 õpilasel vähenes, ühel õpilasel jäi tulemus samaks.

2009.a. ilmnes veel üks positiivne tendents –sisu mõjutuvaid muudatustega PROP arv vähenes 10 õpilasel (5 poissi, 5 tüdrukut). 9 õpilasel suurenes PROP-M arv, 2 õpilasel jäi tulemus samaks.

Järeldus. 2009.a. muutusid ümberjutustused suurel osal õpilastest paremaks. Taastati rohkem teavet, tekstid olid terviklikumad. Õpilased kasutasid sagedamini autori sõnastust, mis mõjutas omakorda jutustuse sidusust. 2009. a. olid õpilastel muudetud sisuga tekste vähem.

Lausete kasutamise tulemuste võrdlus (2005. ja 2009. a.). 4 õpilast ei jutustanud teksti 2005.a. Nende tulemused 2009. a. ei arvestati. Õpilaste tulemuste muutusi võrreldes selgus, et kõige enam on kasvanud lausete arv ümberjutustustes 14 õpilasel. Õpilastel 21., 23., 24., 26 selgus, et nende ümberjutustused muutusid lühemaks. 3 õpilasel jäi tulemus samaks.

2009. a. suurenes 13 õpilasel lihtlausete arv, ainult 6 õpilasel vähenes ning 2 õpilasel ei mutuunud. 2009. a. polnud baaslausetüüp aktuaalne. Ainult ÕP 26 kasutas oma ümberjutustuses 2009.a. ühte baaslauset. See lausetüüp on iseloomulik algklasside õpilastele.

Selgus, et ÕP nr 22., 24., 28. kasutasid vähem liitlauseid 2009. a., ÕP nr 3., 18., 29. jäi tulemus samaks, aga ülejäänutel (11 õpilasel) liitlausete arv kasvas.

Selgus, et otsekõnega lauseid kasutasid 8 õpilast sagedamini viiendas klassis, 6 õpilast ei muutnud tulemusi, 7 ei kasutanud otsekõnega lauset üldse.

Kokkuvõte. Nelja aasta jooksul muutus lausete arv õpilaste ümberjutustustes, esines sagedamini liitlauseid ning vähenes baaslausete osakaal.

Teksti mõistmiseks ülesanded. Teksti mõistmise uurimiseks kasutati lisaülesandeid, mis võimaldasid hinnata õpilaste kõne planeerimise eelduste taset:

1. Ülesanne „Ütle ühe lausega, millest oli jutt!“ (lisa 18, tabel 47-49). Õpilaste vastused jaotati nelja rühma: 1) teksti tegelaste nimetamine; 2) lause, milles nimetati peamist kirjeldatud sündmust; 3) eetilise ehk moraalse mõtte (sentents) sõnastamine; 4) sündmuste nimetamine sõnaühendiga.

1. klassi õpilased (A, B, C grupid) eelistasid vastuseks teksti tegelaste nimetamist, st peamiselt kasutati sõnaühendeid. Nii tüdrukud kui ka poisid vastasid sagedamini, et tekst oli Mašast, Mišast ja Serjožast/lastest (lisa 18, tabel 47), harva nimetasid sündmusi (lisa 18, tabel 48). Raveni testi nii kõrge, keskmise kui ka madala tasemega õpilased vastasid mõnikord lühidalt „lastest“ (lisa 18, tabel 49).

5. klassi õpilased proovisid vastata küsimusele lausega ja sõnastada eetilist järeldust: 3 tüdrukut (23,1% tüdrukute üldarvust) ja 5 poisi (41,7% poiste üldarvust) vastasid „*текст был о том, как дему отбирали игрушки дыг у дыга*“ (Tekst oli sellest, kuidas lapsed võtsid mänguasja üksteisel). 3 tüdrukut (23,1%) ja 3 poisi (25%) vastasid „*текст был о плохом поступке детей/текст был о том, что нельзя отбирать чужие игрушки*“ (tekst oli laste halvast teost/tekst oli sellest, et ei tohi võtta võõraid mänguasju.) (lisa 18, tabel 47). Raveni testi kõrge tasemega õpilased eelistasid nimetada tegelasi ja sündmusi, keskmise tasemega õpilased proovisid enam sõnastada sententsi (mõttetera) (lisa 18, tabel 49). A grupi õpilased vastasid sagedamini sõnaühendiga, B grupis õpilased kasutati lauseid (lisa 18, tabel 48).

6. klassi tüdrukud ja poisid eelistasid lühidalt vastata öeldes, et tekst oli *Mašast, Mišast, Serjožast/ lastest* (lisa 18, tabel 47). Raveni testi madala tasemega 3 (60% madala tasemega õpilaste üldarvust) õpilast koostasid laused, milles nimetati peamist kirjeldatud sündmust (lisa 100, tabel 49). A grupis sõnastasid sententsi vaid 4 (21,1%) õpilast. Sagedamini nimetasid õpilased teksti tegelasi (lisa 18, tabel 48).

Järeldus. 1. klassi õpilased ei mõtestanud teksti lõpuni, alltekst jäi sageli arusaamatuks. 5. ja 6. klassi õpilased proovisid vastata küsimusele lausega ja sõnastada eetilist järeldust.

2. Ülesanne „Ütle võtmesõnad kuulatud tekstist!“ (lisa 18, tabel 50-52). Õpilased pidid kuulatud teksti võtmesõnu (teksti sisu edastavad peamised sõnad) nimetama. Eksperimentide tulemused jaotati võtmesõnade informatiivsuse sisu järgi kolme gruppi: 1) lause originaaltekstist „Aga mida sina enne seda tegid?“; 2) teksti tegelaste nimed ja nimetused; 3) esemete nimetused; 4) peamiste tegelaste tegevust väljendavad sõnad (tegusõnad); tegelaste tundeid väljendavad sõnad (määrsõna „häbelik“).

1. klassi tüdrukud (53,9% tüdrukute üldarvust) ja poisid (76,5% poiste üldarvust) nimetasid sagedamini mänguasju (kepphobune, nukk) (lisa 18, tabel 52). Kõrgema testitasemega õpilased lisasid sageli ka tegelaste nimed/nimetused (lisa, tabel 51). Keskmise ja madala tasemega õpilased nimetasid sagedamini vaid mänguasju. Vaid 1 õpilane A grupist nimetas võtmesõnaks määrsõna „häbelik“. C grupi õpilased piirdusid „kepphobuse ja nuku“ nimetamisega (lisa 18, tabel 50).

5. klassi õpilaste seas olid 2 (15,4% tüdrukute üldarvust) tüdrukut ja 2 (16,7% poiste üldarvust) poisi, kes vastasid lausega tekstsist „Aga mida sina enne tegid?“. Tüdrukud nimetasid sagedamini teksti tegelasi, poisid aga mänguasju (lisa 18, tabel 52). Raveni testi keskmise tasemega õpilased valisid sagedamini määrsõna „häbelik“ (33,3% taseme õpilastest). Kõrge ja madala tasemega õpilased eelistasid nimetada teksti tegelasi (lisa 18, tabel 51). B grupi õpilased valisid tegusõnu ja mänguasjade nimetuste A grupiga võrreldes sagedamini (lisa 18, tabel 50).

6. klassis nimetasid kõik tüdrukud teksti tegelasi, lisaks valisid nad mänguasjade nimetusi (61,5% tüdrukute üldarvust) ja tegelaste tegevusi (76,9%) väljendavaid sõnu. Poisid mainisid sagedamini mänguasju (lisa 18, tabel 52). Raveni testi mõlema taseme õpilaste kõige sagedasem vastus olid tegelaste nimetamine (lisa 18, tabel 51), sama iseloomustab A grupi õpilasi (lisa 18, tabel 52).

Järledus. 1. klassi õpilased nimetasid sagedamini mänguasju. 5. klassi õpilased rõhutasid võtmesõnaks ka tegusõnu, määrsõnu. 6. klassi õpilased nimetasid sageli võtmesõnadeks tegusõnu. 5. ja 6. klassi õpilased märkasid sageli tegevust/protsessi, 5. klassi õpilased ka tegelaste tundeid, mis viitab allteksti mõistmisele.

3. Ülesanne „Ütle, mis võiks edasi juhtuda!“ (lisa 18, tabel 53-55). Õpilaste vastused jaotati nelja rühma: 1) „Isa karistas Serjožat/Mišat“; 2) „Serjoža/Miša tagastab mänguasju (nukk, kepphobune)“; 3) „Serjoža palus vabandust Mišalt. Miša palus vabandust Mašalt“; 4) „Lapsed lepisid ära“.

1. klassi tüdrukud (61,5%) ja poisid (53%) keskendusid isa reaktsioonile. Ja vastasid sagedamini „Isa karistas Serjožat/Mišat“ (lisa 18, tabel 53). Raveni testi kõrge ja madala tasemega õpilased rääkisid sagedamini laste karistamisest (lisa 18. tabel 55), keskmise tasemega õpilased lisaks ka mänguasjade tagastamisest. C grupi õpilased keskendusid vaid karistusele. A grupi

õpilased jutustasid sagedamini mänguasjade tagastamisest (nt *Serjoža tagastab Mišale kepphobust ja Mašale nukku.*), B grupi õpilased ka vabandamisest (nt *Serjoža palus vabandust Mišalt, Miša palus vabandust Mašalt.*) (lisa 18, tabel 54).

5. klassi tüdrukud vastasid harva „*Дему помирились*“ (*lapsed leppisid ära*) (lisa 18, tabel 53). Poisid vastasid sagedamini „*Serjoža palus vabandust Mišalt, aga Miša palus vabandust Mašalt*“. Kõrge testitasemega õpilased oletasid sagedamini, et lapsed palusid üksteiselt vabandust. Madala tasemega õpilased vastasid mõnikord „*Дему помирились*“ („*Lapsed leppisid ära*“) (lisa 18, tabel 55). A grupi õpilased vastasid sagedamini, et „*Isa karistas last ning lapsed palusid vabandust*“ (lisa, tabel 54).

6. klass Raveni testi keskmise tasemega õpilastel olid võrdselt järgmised vastused: „*Serjoža ja Miša tagastasid mänguasja/lapsed leppisid ära.*“ Madala tasemega õpilased piirdusid vaid oletatava karistamisega (lisa 18, tabel 55), ainult seda väitsid B ja C grupi õpilased (lisa 18, tabel 54). Poistest keegi ei rääkinud vabandamisest. Tüdrukud jutustasid tegelaste karistamisest ning mänguasjade tagastamisest (lisa 18, tabel 53).

Järeldus. 1. klassi õpilastel oli laste karistamine levinum oletus. 5. klassi õpilased rõhutasid poiste halba tegevust ja pakkusid mänguasjade tagastamist ning vabandamist. 6. klassi õpilased pakkusid ka mänguasjade tagastamist ning tegelaste leppimist.

4. Ülesanne „Mida õpetas sulle see lugu?“ (lisa 18, tabel 56-58). Õpilaste vastused jaotati nelja rühma: 1) vastuseks oli „võõra asja ei tohi võtta“; 2) vastuseks oli „ei tohi kaevata“; 3) vastuseks oli „peaks küsima luba, et võõra asja võtta“; 4) moraalse mõtte sõnastamine (Kes teisele auku kaevab, see ise sisse kukub.).

1. klassi tüdrukud ja poisid ei sõnastanud moraalset mõtet. Märgati (suure osakaaluga), et ei tohi võõra asja võtta ilma loata (lisa 18, tabel 56). Testi kõrge ja madalama tasemega õpilased vastasid sageli „*Võõra asja ei tohi võtta.*“, keskmise tasemega, et ei tohi kaevata (lisa 18, tabel 58). Seda, et võõra asja võtmiseks on vaja luba küsida, mainisid sagedamini B grupi õpilased.

5. klassi Moraalse mõtte sõnastasid ainult Raveni testi keskmise tasemega õpilased. Vaid madala tasemega õpilased ütlesid, et võõra mänguasja võtmiseks on vaja luba küsida (lisa 18, tabel 58). B grupi õpilased jutustasid ainult sellest, et ei tohi võtta teise lapse mänguasja. A grupi õpilased lisasid ka, et ei tohi kaevata (21,7% grupi õpilaste üldarvust) (lisa 18, tabel 57). 2 (15,4% tüdrukute üldarvust) tüdrukut ja 1 (8,3% poiste üldarvust) poiss sõnastasid moraalse mõtte s.o.vanasõnana „*Как аукнется, так и откликнется!*» („*Kuidas hõikad, nõnda kostab,*“), „*Как ты себя ведешь с другими, так и они с тобой поступают*“ („*Kuidas sina käitud teistega, niimodi nad käituvad ka sinuga*“) (lisa 18, tabel 56).

6. klass. Kõik Raveni keskmise tasemega õpilased ütlesid, et ei tohi võtta võõra mänguasja, aga keegi ei sõnastanud moraalset mõtet. Madala tasemega õpilased lisasid, et vaja on küsida inimeselt luba, kui soovid tema asja võtta (lisa 18, tabel 58). Ainult A grupi õpilased jutustasid peale selle, et ei tohi võtta teise lapse mänguasja, ka luba on vaja küsida, ei tohi kaevata (lisa 18, tabel 54). Tüdrukud (50% tüdrukute üldarvust) ja poisid (82,4% poiste üldarvust) vastasid sagedamini, et võõra asja ei tohi võtta (lisa 18, tabel 56).

Järeldus. Tavakooli 1. ja 6. klassi KIP õpilased ei mõstnud jutustuse allteksti ning kuulatud lugu õpetas neid, et ei tohi võõra asju võtta ilma loata. 5. klassi 2 õpilast sõnastasid moraalset mõtet vanasõnaga „*Как аукнется, так и откликнется!*» („*Kuidas hõikad, nõnda kostab,*“), „*Как ты себя ведешь с другими, так и они с тобой поступают*“ („*Kuidas sina käitud teistega, niimodi nad käituvad ka sinuga*“).

Kõkkuvõtte. Lisaülesannete tulemused näitasid, et 1. ja 6. klassi õpilasetele oli kuulatud teksti allteksti mõista. 5. klassi õpilased hakkasid sellega paremini toime. Moorali sõnastasid 5. klassi õpilased 1.6. klassi õpilastega võrreldes sagedamini. Võtmesõna nimetamisel rõhutasid 1. klassi õpilased sageli mänguasju. 5. ja 6. klassi õpilased lisasid mänguasjade nimetamisele ka tegelaste nimed/nimetused. 5. klassi õpilaste võtmesõnadeks olid määrsõnad 6. klassiga võrreldes sagedamini.

Õpilaste lisaülesannete individuaalsete tulemuste võrdlus 2005. ja 2009. aastal. Järgnevalt analüüsitakse Raveni testitulemusi ja lisaülesannete vastused.

2005. a. ja 2009. a. Raveni testi toorpunktide ja lisaülesannete vastuse vahel esines väiksema tugevusega ($r=0,1$, $r=0,2$) positiivne korrelatsioon – ülesanne nr 1. (nr 1 „*Ütle ühe lausega, millest oli jutt!*“) (tabel 25).

Tabel 25. Lisaülesannete korrelatsiooni seos Raveni toorpunktidega 2005.a. ja 2009.a.

Klassid	Lisaülesannet			
	Nr 1	Nr 2	Nr 3	Nr 4
1. klass	$r = 0,03$	$r = -0,2$	$r = 0,005$	$r = 0,1$
5. klass	$r = 0,03$	$r = -0,005$	$r = 0,1$	$r = 0,2$

Märkus: r – korrelatsioon.

Negatiivne korrelatsioon oli ülesandes nr 2. („*Ütle võtmesõnad kuulatud tekstist!*“). Kõrge Raveni testi toorpunktidega õpilane nimetas võtmesõnu. Selline tulemus oli nii 2005. a. kui ka 2009. a.

Raveni testi toorpunktide ja ülesanne nr 3 („*Ütle, mis võiks edasi juhtuda!*“) ning ülesanne nr 4 („*Mida õpetas sind see lugu?*“) vastuste vahel esines väiksema tugevusega ($r=0,005$, $r=0,1$) positiivne korrelatsioon.

Järeldus. Raveni testi toorpunktide ja lisaülesannete vastuste vahel puudub märkimisväärne seos.

Arutelu

Käesoleva töö eesmärk oli kirjeldada ja võrrelda tavakooli 1. ja 5. klassi ning LÕKi järgi õppivate 6. klassi venekeelsete õpilaste suuliste ümberjutustuse semantilist ja formaalset sidusust ning terviklikkust. Uurimuses osalesid 30 venekeelset õpilast tavakooli 1. klassist, 25 õpilast 5. klassist (uuritud 1.kl.) ning 23 õpilast erikooli (LÕK) 6. klassist. Töö oli jätkuks 2005. aastal alustatud uuringule (osalised samad katseisikud), mis võimaldas võrrelda õpilaste ümberjutustamise arengut nelja aasta jooksul. Käesolevas uurimuses kasutati kolme mõõtmisvahendit: Raveni testi tulemused, kaks korda kuulatud teksti ümberjutustused; vastused neljale küsimusele (eeldasid ka tuletamist ja järeldamist) kuulatud teksti kohta.

Uurimustöö **esimene** ülesanne oli otsida vastust küsimusele *Mis iseloomustab tavakooli 1. ja 5. klassi õpilaste vahendatud tekstilome oskuse arengut?* Õpilaste individuaalseid tulemusi võrreldes selgus, et tekstimõistmise ja vahendatud tekstilome strateegiate rakendamise oskus oli nelja aastaga täiustunud. 5. klassi õpilaste ümberjutustused olid sisukamad 1. klassi õpilastega võrreldes (samad lapsed jõudsid 5.kl.). 1. klassi õpilased taastasid 60,1% PROP (võimalikust PROP arvust), aga 1. klassi õpilased 54,7%. Tavakooli 5. klassi õpilased taastasid teksti sisu täpsemalt, kasutades enam autori sõnu – 47,8% klassi taastatud propositsioonide üldarvust, 1. klass – 35,8% PROP. 1.klassi õpilased püüdsid originaalteksti sõnastust muuta rohkem ning jutustada oma sõnadega. Oma sõnastusega PROP oli 1. klassis 37%, 5. klassis 29,8%. See vastab Parfjonova ja Sedovi seisukohtadele.

Nelja aasta jooksul suurenes leksikalis-semantiliste sidususvahendite osakaal õpilaste ümberjutustustes. 5.klassis kasutasid õpilased sagedamini antonüüme (0,8% grupi sõnade üldarvust- A grupp), eri üldistusastmega sõnu (1% -A grupp), samaviitelisi sõnu (4,1% - A grupp), vähenes deiktiliste asenduste kasutamise osakaal (1. klass - 1%, 5.klass - 0,3% sõnade üldarvust). Leidis kinnitust, et situatiivne kõne on iseloomulik algklasside õpilastele (vastab Sedovi seisukohale).

Suhteliselt sage oli 5. klassi õpilastel samuti asesõnade kasutamine. Aktiivselt kasutasid mõlemas katsetes lapsed isikulisi ja osutavaid asesõnu, tihti esines laste tekstides nimisõna kordamise asemel asesõna (nt. „tema“). 5. klassi tekstid oli vormiliselt sidusamad. Neli aastat hiljem kasutasid õpilased sidesõnu sagedamini, tekstides oli rohkem lauseid, kus sõnajärg oli seotud eelneva lausega. Grammatilise korduse kasutamissagedus ei kasvanud. 5. klassi õpilaste tekstides esines abisõna 1. klassis kasutamisega võrreldes sagedamini.

Nelja aasta jooksul suurenes õpilastel sõnade arv ümberjutustustes. Tekstides esinesid enam tegusõnad, eessõnad, määrsõnad, abisõnad, asesõnad (vt lisa 9, tabel31). 5. klassis õpilastel suurenes ka lausete arv, esines sagedamini liitlause ning vähenes baaslausete osakaal.

Paremaks muutus tekstimõistmise oskus. 1. klassis vastasid õpilased küsimusele „*Millest oli jutt?*“ peamiselt „*Mašast, Mišast ja Serjožast*“. 5. klassi õpilased hakkasid allteksti mõistma ning mõnikord vastasid, et oli tekst „*halvast käitumisest*“, sõnastasid eetilis-moraalset mõtet. Sellist tulemust näitas ka Sedovi uurimus.

Kokkuvõte. 2005.a. ja 2009.a. katsete andmeid võrreldes selgus, et tulemused olid peamiselt kõigis kategooriates paranenud. Nelja aasta jooksul arenes õpilastel tekstiloomes oskus. Õpilaste ümberjutustuste tulemused muutusid suuremas osas paremaks, sidusamaks ja terviklikumaks. On alust arvata, et tulemust mõjutasid õppeprotsess ning laste isiklik areng.

Uurimistöö **teine ülesanne** oli otsida vastust küsimusele *Mis iseloomustab 6. klassi (LÕK) õpilaste vahendatud tekstiloomes oskust?* 6. klassi KIP õpilaste suulised ümberjutustused olid sisu ja sõnastuse poolest tavakooli 1. ja 5.kl. õpilaste tekstidest osaliselt primitiivsemad. Õpilased kasutasid originaalteksti 47-st propositsioonist oma tekstides keskmiselt 25 PROP. See tähendab, et õpilased andsid oma ümberjutustustes informatsiooni edasi osaliselt. Ümberjutustuse tüüpilisteks kompositsioonilis-struktuurilise terviklikkuse vigadeks oli sissejuhatuse või kokkuvõtte puudumine. Originaalteksti viimase lõigu puudumine ümberjutustustes osutab olukorrale, et alltekst jäi sageli arusaamatuks ning eetiline aspekt polnud õpilastel arvesse võetud (Miša suhlemine isaga). Sellele viitavad ka lisaülesannete tulemused. Õpilased ütlesid sageli, et tekstis oli jutt lastest. Levinum vastus küsimusele „*Mida õpetas sulle see lugu?*“ oli „*Ei tohi võõra mänguasju võtta*“. Kirjanduse andmetel raskendab teksti mõtestamist muuteoperatsioonide ebapiisav valdamine (Karlep, 2003). Takistuseks teksti õigele mõistmisele oli oskamatus kasutada oma eelnevaid kogemusi (Vassilevskaja, 1960). Tulemus on kooskõlas kirjanduse andmetega, et mälu nõrkuse tõttu (Sumarokova, 1976) oli 6.kl. õpilasele raske meelde jätta teksti sõnu, fikseerida peamõte, siduda ja mõtestada fakte (Petrova 2005). Õpilaste tekstides oli iseloomulik toimingute ja sündmuste hinnangule, ajale, toimuvate sündmuste kohale, vähesel määral ka objekti omadustele viitava teabe propositsioonide puudumine.

Karlepi (2003), Petrova (2005) jt. järgi on KIP õpilastele iseloomulik oskamatus iseseisvalt korraldada materjali meenutamist. Katse ajal ümberjutustuse eeltöö (teksti suunatud analüüs) ei olnud ette nähtud, mis arvatavasti mõjutas erikooli (LÕK) õpilaste tulemusi.

Sedovi uurimuse andmetega võrreldes taastasid uuritud kõikide klasside uuritud õpilased teksti algust sagedamini. Sissejuhatava lausungi puudumisel algas ümberjutustus peategelaste iseloomustamisest või teisest tekstilõigust.

Kirjanduse andmetel (Lalajeva, Vassilevskaja, Petrova, Iljina jt.) kasutab erikooli (LÕK) õpilane eakaaslastega võrreldes vähem sõnu. 6.kl. õpilastel oli suurem osakaal tegu- ja

nimisõnadel (24,4% ja 29,6%), keskmised arvud suuremad kui 1.kl ja väiksemad kui 5.kl., vähesel määral kasutati omadus-, määr- ja abisõnu (vt. lisa ?).

Kõige olulisemaks seostamisvahenditeks õpilaste tekstides olid sidesõnad ja grammatiline kordus. Sidususe loomiseks kasutati ka tegusõna ühtseid ajavorme (osakaal 81,8%). Abisõnu kasutasid õpilased vähe (keskmiselt 0,96).

Leksikalis-semantiliseks vahendiks teabe sidumiseks oli sõnade otsene kordus. 6. klassi õpilaste tekstides eisinesid vähesel määral ka deksised, sagedamini kasutati kollokatsiooni, objektile viitavaid võrdlusi, antonüüme, samaviitelisi sõnu, eri üldistusastmega ja temaatilisi sõnu. Objektile viitavaid arvsõnu ei kasutatud.

Ümberjutustamiseks kasutati 6.kl. lihtlauseid (53,7% lausete arvust), koondlauseid (25,3%), vähesel määral liitlauseid (10,3%) ning praktiliselt ei kasutatud baaslauseid (0,4). Otsekõnega lausete osakaal tekstides oli 10,3%.

Kokkuvõte. 6. klassi õpilastel jäi puudu originaalteksti sisu edastamisest, kuigi keelevahendite kasutamine jättis suhteliselt positiivse mulje.

Kolmas ülesanne oli kirjeldada, *mille poolest erinevad tavakooli 1. ja 5. klassi ning erikooli 6. klassi (LÕK) laste jutustused mikrostruktuuri tasandil*. 6. klassi (LÕK) ümberjutustuste terviklikkuse ja sidususe tulemused olid tavakooli 1. ja 5. klassi andmete vahel, mis langes kokku kirjanduse andmetega (Iljina, 2006; Karlep, 2003; Lalajeva, 1998; Petrova, 1995; Vassilevsakaja, 1960 jt.). 6. klassi õpilased taastasid teavet (arvestatud PROP-de arvu) 5. klassi õpilastega võrreldes vähem, aga 1. klassi õpilastest rohkem. Ka kirjanduse andmetel (Lalajeva, 1998; Iljina, 2006) kasutaid erikooli (LÕK) õpilased eakaslastega võrreldes vähem sõnu. Keskmise lausete arv 6.kl.õpilastel oli suurem kui tavakooli 1.kl. õpilastel ja võrdne 5.kl. tulemustega. Üle poole olid lihtlauseid, lausete üldarvust 1. kl. – 57,8%, 5. kl. – 54,4%, 6. kl. – 53,7%. 1.kl. kasutati suhteliselt palju baaslauseid (12,3%), 5.kl. ja 6.kl. neid praktiliselt ei kasutatud (0,3% ja 0,4%). Tulemusi mõjutas arvaravasti ka originaaltekst, mis koosneb rohkesti lihtlausestest. Tavakooli 5. klassi ja erikooli (LÕK) 6. klassi õpilaste tekstides oli 1. klassi õpilastega võrreldes sagedamini koondlauseid (28% - 1.kl, 22,5% - 5 kl. ning 25,3% - 6. kl. lausete üldarvust).

Tavakooli 5. klassi lapsed taastasid teksti sisu kõige täpsemalt, kasutasid enam autori sõnu. 6. klassi (LÕK) õpilased muutsid originaalteksti sõnastust rohkem. Nende ümberjutustuses oli ka liitlause osakaal tekstides mõneti väiksem kui 5.kl. (10,3% - 6.kl., 11,9% - 5.kl.) (vastab Petrova seisukohale).

Selgus, et nii tavakooli 1., 5., klassi kui ka 6. klassi (LÕK) õpilastel oli fraasidevaheliste seoste realiseerimise vahendite kasutamine vähene. Peamiseks leksikalis-semantiliseks sidususe vahendiks kõikide klasside õpilastel oli otsene kordus ning sidendid *u (ja/ning)*. 5.kl. ja 6.kl. kasutati sidendit *umo (et)* mõneti rohkem kui 1.kl. (nt % sidendite arvust A gruppide õpilastel –

1.kl – 4,9%, 5.kl. – 14,9%, 6.kl. – 11%). Kõikide klasside õpilased kasutasid sidususe loomiseks tegusõna ühtseid ajavorme.

Neljas ülesanne oli vastata küsimusele *Milliste tunnuste/ näitajate poolest erinevad tavakooli 1. ja 5. klassi ning 6. klassi (LÕK) laste jutustused lausungite sidususe, keelevahendite, sõnavara, sõnastatud teabeüksuste tasandil?* Sedovi vältel on õpilaste diskursiivse mõtlemise omapäraks vältida võõra kõne, st. otsekõne kordamist. Väide ei leidnud kinnitust. Otsekõne moodustas 1. klassi õpilastel 11,2% (lausete üldarvust), 5. klassi st. 10,9% ning 6.klassis 10,3% (originaaltekstis -11,8%). Sidususe vahenditest puudusid sissejuhatavad modaalsed sõnad kõikide klassi õpilaste tekstides. Järelikult lapsed ei väljendanud oma arvamust.

Sõnaliikidest kasutasid kõikide klasside õpilased peamiselt nimi- ja tegusõnu, sageli valiti üldise tähendusega sõnu. Tulemus on kooskõlas kirjanduse andmetega, et õpilased edastavad sagedamini sündmuste järgnevuse, jättes lausungitest välja kangelast ja teda ümbritsevat keskkonda kirjeldavad lauseliikmed (põhisõnade laiendid). Kõige suurem nimisõnade osakaal ümberjutustustes oli 1. klassi õpilaste tekstides – 31,9%, 5. ja 6. klassides võrdselt 29,6% (õpilaste sõnade üldarvust). Omadussõnade osakaal 1., 5. ja 6. klasside õpilastel oli väike - 5,5%, 5,2% 3,9% (sõnade üldarvust).

1. klassi õpilased edastatud originaali teavet kõige vähem. Kogu teksti taastasid praktiliselt kõik 5. klassi õpilased. Ainult 2 õpilast (8%) alustasid oma ümberjutustamist teisest lõigust. 1. ja 6. klassi õpilased ei mõtestanud teksti lõpuni, alltekst jäi sageli arusaamatuks. Taastati informatsioon, mis kirjeldas toiminguid. Lapsed jutustasid sellest, mida olid suutnud selgelt ette kujutada. Kui eetiline aspekt polnud õpilastel arvesse võetud, siis puudus ümberjutustustes originaalteksti viimane lõik.

Viies ülesanne oli otsida vastust küsimustele *Milline seos ilmneb ümberjutustuste loomise oskuse ning vaimse arengu taseme vahel (Raveni testi tulemused) tavakooli 1., 5. klassi ja 6. klassi (LÕK) õpilastel?* Õpilaste vaimset võimekust mõõdeti mitteverbaalse intelligentsustestiga – Raveni standardiseeritud progresseeruvate maatriksite testiga. 6. klassi õpilaste Raveni testi toorpunktide keskmine oli 1. ja 5. klassi õpilastega võrreldes väiksem. Tajukujutlused on KIP õpilastel psühholoogide andmetel ebatäpsed. Testitulemuse ja teksti iseseisva ümberjutustamise oskuse vahel ilmnas seos 1. klassis. Teksti suutsid harilikult edukamalt ümber jutustada õpilased, kelle testitulemused olid paremad - 30% õpilastest (õpilaste üldarvust). Suurem osa tavakooli testitulemuse madala tasemega 5. klassi ja erikooli 6. klassi õpilastest jutustasid kogu teksti iseseisvalt. Tavakooli 1. klassi kõrgema testitulemusega tasemega 2 õpilast, ei suutnud teksti taastada ning vastasid ainult küsimustele. 6. kl. ei olnud ühtegi kõrge testitulemuse tasemega õpilast ning ainult üks õpilane ei taastanud teksti. Mida kõrgem oli 1. klassi õpilastel Raveni testi

sooritamise tase, seda sisukam oli harilikult ka lapse ümberjutustus. Raveni testi kõrge ja keskmise tasemega õpilaste tulemused teksti sidususvahendite kasutamisel olid samuti paremad kui madala tasemega õpilastel. Näiteks otsesed kordused kõrgema tasemega 1. kl. õpilastel – 12,37, 5kl. – 15 (keskmine õpilase kohta); keskmise tasemega 1. kl. õpilastel - 9,7, 5. kl. – 12,3, 6. kl. -10,4; madala tasemega 1. kl. – 6, 5. kl. – 10,5, 6.kl. – 10,4. 1. klassi testi madalamal tasemel sooritanud õpilased ei kasutanud objektile viitavaid võrdlusi, samal ajal kui keksmise ja kõrgema tasemega õpilased näitasid keskmiselt tulemusi 1,54 ja 1,9. Mida parem oli Raveni testi tulemus, seda tõenäolisem oli ka see võimalus, et ümberjutustuses kasutatakse suuremal arvul lauseid ja aktualiseeritakse enam PROP-e. 1. klassis testi madalal tasemel sooritanud õpilased taastasid keskmiselt vaid 14 PROP, samal ajal kui keksmise ja kõrge tasemega õpilased näitasid keskmiselt tulemusi 23 ja 25. Kõrgema tasemega 5. klassi õpilane taastas keksmiselt 30 PROP, keskmise tasemega -31, madala tasemega -25 PROP. Keskmise tasemega 6.klassi õpilased taastasid keksmiselt 28 PROP ja madala tasemega 25 PROP.

1. ja 5. klassi õpilaste tulemusi võrreldes selgus, et Raveni testi toorpunktide tulemused on paranenud. Vaid ühel õpilasel oli negatiivne muutus – 1. klassi sai 29p, aga 5. klassis 24p.

Kokkuvõtte. Testitase oli enam seotud teabe mahu taastamisega. Seos testi tulemuste ja ümberjutustuse edukuse vahe oli enam märgatav 1.kl.

Töös saadud andmeid eakohase arenguga ning LÕKi järgi õppivate laste lausungite seostamise oskuste kohta on võimalik kasutada tekstiõpetuse metoodika täendamisel. Uurimuse andmete järgi võib anda pedagoogidele järgneva soovitus: tekstiga töötades oleks õpetajal otstarbekas pöörata tähelepanu sellele, kas õpilased saavad aru ning mõtestavad ka allteksti. Tekstiga töö ei sobi ainult selleks, et lihtsalt taastatakse tekstibaas või osa sellest. Teksti varjatud mõttest arusaamine on võti selleks, et laps oskab teksti alusel luua sidusa ning tervikliku suulise diskursuse. Samuti on oluline jälgida, et lapsed kasutaksid oma kõnes modaalseid kiilsõnu. Nii saab laps väljendada oma suhet sündmustesse, millest tekstis juttu on. Oskus edastada võõrast kõnet avaldab samuti kõne sidususele mõju. Analüüsides õpilaste kõnevõimet, on pedagoogi jaoks oluline märgata, mida laps juba valdab. Sellest lähtudes saab hakata töötama nende aspektidega, mille puhul on vaja kujundamist või täiustamist.

Käesolev töö on üheks sammuks õpiraskustega laste ning eakohase arenguga õpilaste suulises kõnes kasutatavate lausungite seostamisvahendite uurimisel. Edaspidi võiks uurida suunava analüüsi mõju ümberjutamisele, sisu konkreetsuse/abstraktsuse rolli teksti mõistmisel, katsetada võtteid/vahendeid puuduva teabe tuletamiseks.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Bachmann, T., Maruste, M. (2003). Psühholoogia alused. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Balkašina M. (2008). 5- ja 6-aastaste eakohase arenguga laste sidusa teksti loome pildiseeria järgi. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Brownlie S. (2006). Narrative Theory and Retranslation Theory // Across Languages and Culture. 7, 140-170.
- Butterworth, G, Harris, M (2002). Arengupsühholoogia alused. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Dijk van, T.A., Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.
- Dijk van, T. A. (1998). The Study of Discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction (pp. 1–35). London: SAGE Publications.
- Gololobova, G. (2007). Tavakooli 1. klassi venekeelsete õpilaste suulised ümberjutustused: teksti sidusus ja terviklikus: bakalaureusetöö. Tartu: TÜ.
- Hallap M., Padrik M. (2008). Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., Traumann, J. (2011). Tekstilooma õpetamine viie- ja kuueaastastele eakohase arenguga lastele. Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel, 36, 22–28.
- Herman D. (2002). Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative. U of Nebraska Press.
- Karlep, K. (1998). Psühholingvistika. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). Emakeele abiõpe I. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep K. (2000). Mis on muuteoperatsioonid? Eripedagoogika: Logopeedia ja emakeel 2 / Koost. K. Plado. Eesti Eripedagoogide Liit, 20-23.
- Karlep. K. (2003). Kõnearendus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2012). Lihtsustatud õppekava rakendamise põhimõtted ja põhjused. Tartu: Eesti Eripedagoogide Liit.
- Karlep, K., Kontor, A. (2001). III-IV klassi abiõppeõpilaste vahendatud tekstilooma. Töid eripedagoogikast XVI. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 97–138.
- Karlsson, F. (2002). Üldkeeleteadus. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kasik, R. (2007). Sissejuhatus tekstiõpetusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Labov, W. (2006). Narrative preconstruction. Narrative Inquiry, 16, 37–45.
- Labov W., Waletzky (1967). J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience // Essays on the verbal and visual arts. – Seattle, 1967, 12–44.
- Plado, K. (2001) Muuteoperatsioonide õpetamise mõju tavakooli 2. klassi õpilaste jutustamise kvaliteedile. Töid eripedagoogikast 16. Tartu, 139-171.

- Plado, K. (2002) Mida teha ümberjutustusega? – Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel 3. Tartu, 51-56.
- Plado, K. (2008). „Karid“ ja abi nende ületamiseks ümberjutustuse kirjutamisel. Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel, 30, 5-9.
- Pullmann, H., Allik, J, Lynn, R. (2004) The growth of IQ among Estonian schoolchildren from 7 to 19. – Journal of Biosocial Science, 735-740.
- Soodla, P. (2011). Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten-School Transition as a Measure of Language Competence. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., & Parm, S. (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. Eesti rakenduslingvistika aastaraamat 6, 277-296.
- Sunts, K. (2002). Vahendatud tekstiloo ehk kuidas lapsi jutustama õpetada. Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel – 3, 42-51.
- Toomela, A. (1999). Ülevaade psühholoogiast. I osa. Tallinn: Kirjastus Koolibri.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From Mind to Brain. Annual Review of Psychology. Vol.53, 1-25.
- Väljataga, M. (2008) Narratiiv. Keel ja kõne 8-9, 684-697.
- Õim, H. (1981). Tekst ja selle mõistmine. *Eesti keele grammatika probleeme*. Tartu: TRÜ Toimetised 754, 106-122.
- Ülviste, A. M. (2015). Õppematerjalid toimetulekuõppe III arengutaseme õpilaste suhtlemiseks vajalike pragmaatiliste oskuste arendamiseks. Magistritöö. Tartu.
- Абелева И. Ю. (2012). Механизмы коммуникативной речи: учеб.-моногр. пособие / подгот. к изд. и ред. В.И. Селиверстова. – М.: ПАРАДИГМА.
- Алексеева М. М., Яшина, В.И. (2000). Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Академия.
- Ахутина Т. В. (2014). Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славянской культуры.
- Брюховских Л. А. (2009). Формирование приемов мануального моделирования предлогов у детей с умственной отсталостью/ Красноярский гос. пед. ун-т. им. В. П. Астафьева. Красноярск: ИПК КГПУ, 2009.
- Валгина Н. С. (2003). Теория текста. М.: Логос.
- Василевская В. Ю. (1960). Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. - М.: Изд-во АПН РСФСР.

- Визель Т. Г. (2016). Приобретение и распад речи. Алтайский государственный педагогический университет.
- Воробьева В. К. (2006). Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига.
- Выготский Л. С. (1982). Мышление и речь. М.: Педагогика.
- Гальперин И. Р. (1981). Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука.
- Глухов В. П. (2014). Психолингвистика. Учебник для педагогических и гуманитарных вузов. М.: Лабиринт.
- Глухов В. П. (2016). Психолингвистика. Учебник и практикум. М.: Юрайт.
- Гнездилов М. Ф. (1965). Методика русского языка во вспомогательной школе. – М.: Просвещение.
- Горелов И. Н., Седов К.Ф. (2010). Основы психолингвистики: Учебное пособие. М.: Лабиринт.
- Дульнев Г. М. (1960). Проблемы воспитания умственно отсталых детей. – М.: АПН РСФСР.
- Жинкин Н. И. (1998). Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт.
- Жинкин Н. И. (2009). Психолингвистика: избранные труды (Сост. Седов, К.Ф.). М.: Лабиринт, 221 – 287.
- Заика Е. В. (2016). Экспериментальные исследования памяти. – Х.: Гуманитарный центр.
- Залевская А. А. (2007). Введение в психолингвистику. (2-е изд.). М.: Наука.
- Зикеев А. Г. (2000). Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. М.: Академия.
- Зимняя И. А. (2001). Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК».
- Ильина С. Ю. (2006). Речевое развитие умственно отсталых школьников пятых – девярых классов: Теоретико-экспериментальное исследование. – СПб.: КАРО,
- Красных В. В. (2012). Основы психолингвистики. Лекционный курс (2-е изд., доп.). М.: Гнозис.
- Лалаева Р. И. (1998). Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос
- Леонтьев А. А. (2003). Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань.
- Леонтьев А. А. (1976). Психолингвистический аспект языковых знаков//Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука.
- Лифанова Т. М. Соломина Е.Н. (2012). Коррекция недостатков лексической стороны речи умственно отсталых учащихся на уроках естественнонаучного цикла. Школьный логопед 2012, 3, 5-18.
- Лубовский В.И. (2003). Специальная психология. М.: Академия.

- Лурия А. Р. (1973). Основы нейропсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та.
- Лурия А. Р. (2006). Лекции по общей психологии. СПб.: Питер.
- Лурия А. Р. (2008). Высшие корковые функции человека. СПб.: Питер.
- Львов М. Р., Горецкий, В.Г., Сосновская О. В. (2007). Методика преподавания русского языка в начальных классах. Москва: Академия.
- Макаров М. Л. (2003). Основы теории дискурса. М.: Гносис.
- Нодельман В. И. (2008). Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников. Дефектология (6), 5-13.
- Парфенова Е. Л., Сотова И.А. (2012). Дифференцированное обучение устному пересказу как особому виду творческой деятельности. Русский язык в школе (8), 8-14.
- Петрова В. Г. (1977). Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика.
- Петрова В. Г (1995). Психология умственно отсталых школьников. Красноярск.
- Петрова В. Г. (2007). Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. вузов / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. - М.: Академия.
- Рубинштейн С. Л. (2000). Основы общей психологии. СПб.: Питер.
- Сахарный Л. В. (1994). Человек и текст: две грамматики текста// Человек – текст – культура/ Под ред. Н. А. Купиной, Т.В. Матвеевой. Екатеринбург: Институт развития регионального образования.
- Седов К. Ф. (2004). Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт.
- Седов К. Ф. (2007). Нейропсихоллингвистика. М.: Лабиринт.
- Семенович А. В. (2007). Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. М.: Генезис.
- Сигал К.Я. (2001) Сочинительные конструкции и дискурс // Известия РАН. Сер. лит. и яз. Т. 60, (5), 42–45.
- Сигал К. Я. (2004). Сочинительные конструкции в тексте: опыт теоретико-экспериментального исследования (на материале простого предложения). – М.: Гуманитарий.
- Сумарокова В. А. (1976). Психологический анализ запоминания и понимания текстов умственно отсталыми школьниками при чтении вслух и про себя: клиническое и психолого-педагогическое исследование детей с интеллектуальной недостаточностью. М.
- Ушакова О. П. (2010). Образовательный дискурс в межкультурном диалоге. // Наука и современность. М., (3-5), 68-73.
- Феофанов М. П. (1962). Усвоение учащимися письменной речи: предложное и беспредложное управление. – М.: АПН РСФСР.
- Филиппов К.А. (2003). Лингвистика текста: Курс лекций. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та.

Хомская Е. Д. (2016). Нейропсихология. 4-изд. СПб: Изд-во Дрофа.

Юрьева Н. М. (2012). Онтогенетические типы устного повествования на дошкольной ступени. Вопросы психолингвистики. М., 2, 41-50.

Põhikooli lihtsustatud Õppekava. Külastatud <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122010014>

Lisa 1 – Uuringu läbiviimise protseduur

I OSA – Raveni testi sooritamine

Protseduur:

UURIJA

- Nüüd tutvustan teile huvitavat ülesannet. Teie eest on raamat piltidega. Igal leheküljel on mustrid. Igas mustris puudub üks osa. Lehekülje all on kuus vastusvarianti. Valige kuuest variandist mustri lõpetamiseks sobivaim kujund!

Näidise esitamine

- Edaspidi tehke ise! Vastused kirjutage protokoll!

ÕPILASE SUUNAMINE JA ABISTAMINE

Näidise esitamine (esimene muster lahendasid uurija ja õpilased koos, põhjendati vastust.).

II OSA – Kuulatud teksti ümberjutustamine

Uuringu protseduur salvestati diktofoniga.

Nüüd saad sa teada, mis juhtus ükskord ühes peres!

Protseduur:

UURIJA

- Kuula teksti tähelepanelikult! Pärast kuulamist hakkad sina ümber jutustama! - (kuulab)

- Nüüd jutusta teksti ümber! - (jutustab)

ÕPILASE ABISTAMINE

Kui õpilane vaikis, ei jätkanud jutustust, esitati suunavaid küsimusi situatsiooni kohta.

Kui õpilane siiski vastata ei oska, teatatakse

- Lõpetame sellega!

- Olid tubli!

III OSA – Lisaülesanded

Uuringu protseduur salvestati diktofoniga.

Protseduur:

UURIJA

- Nüüd esitan 4 ülesannet!

1. Ütle ühe lausega, mis loo sa jutustasid!

Abi: Millest sa jutustasid? Kas jutustasid endast?

2. Ütle, mida see lugu sulle õpetas!

Abi: Kas lapsed õigesti käitusid õigesti? Kas sina teed samamoodi? Mida on vaja teha, kui soovid teise inimese asju?

3. Ütle kõige tähtsamad sõnad selles loos!

Abi: näidise esitamine (nt *Miša* või *nukk*)

4. Räägi, mis võiks edasi juhtuda!

Näidise esitamine (nt *Serjoža tagastas nuku Mašale, kepphobuse Mišale ning lapsed hakkasid kõik koos mängima.*).

Täna töö eest!

Lisa 2. Ümberjutustuse tekst**Сестра и два брата**

В одной семье жило трое детей. Младше всех была Маша. У нее было два брата. Миша был старше сестры на пару лет. Самым старшим был Сережа. Он уже ходил в первый класс.

Однажды Маша пошла играть с куклой во двор. Вдруг к ней прибежал Миша, выхватил куклу и поскакал с ней верхом на деревянной лошадке по двору. А Маша осталась стоять и плакать.

Тут из дома выбежал Сережа. Он подумал, что будет весело возить куклу по двору. Сережа отнял у Миши куклу и лошадь.

Тогда Миша побежал жаловаться к отцу. А отец сидел у окна и все видел, что произошло. Он сказал: «Да, дела плохи». И спросил тогда у Миши : «А что ты сам до этого сделал?». Миша пошевелил губами, посмотрел на отца большими глазами и после этого стыдливо опустил взгляд.

Lisa 3. Originaalteksti infoblokid

Originaalteksti infoblokid

1. В одной семье жило трое детей.
2. Младше всех была Маша.
3. У нее было два брата.
4. Миша был старше сестры на пару лет.
5. Самым старшим был Сережа.
6. Он уже ходил в первый класс.
7. Однажды Маша пошла играть с куклой во двор.
8. Вдруг к ней прибежал Миша,
9. выхватил куклу
10. и поскакал с ней верхом на деревянной лошадке по двору.
11. А Маша осталась стоять и плакать.
12. Тут из дома выбежал Сережа.
13. Он подумал, что будет весело возить куклу по двору.
14. Сережа отнял у Миши куклу и лошадь.
15. Тогда Миша побежал жаловаться к отцу.
16. А отец сидел у окна
17. и все видел, что произошло.
18. Он сказал: «Да, дела плохи».
19. И спросил тогда у Миши: «А что ты сам до этого сделал?»
20. Миша пошевелили губами
21. посмотрел на отца большими глазами
22. и после этого стыдливо опустил взгляд.

Lisa 4. Originaalteksti propositsioonid

- | | |
|---|---|
| 1. В одной семье жило трое детей | 27. Сережа отнял куклу |
| 2. Младше всех была Маша. | 28. И лошадь |
| 3. У нее было два брата | 29. У Миши |
| 4. Миша был старше сестры | 30. Тогда |
| 5. На пару лет | 31. Миша побежал к отцу |
| 6. Самым старшим был Сережа | 32. Жаловаться |
| 7. Он уже ходил в первый класс | 33. А отец сидел |
| 8. Однажды | 34. У окна |
| 9. Маша пошла играть | 35. И все видел, что произошло |
| 10. С куклой | 36. Он сказал: «Да, дела плохи» |
| 11. Во двор | 37. И спросил: «А что ты сам сделал» |
| 12. Вдруг | 38. У Миши |
| 13. К ней прибежал Миша | 39. Тогда |
| 14. Выхватил куклу | 40. До этого |
| 15. И поскакал с ней | 41. Миша пошевелил губами |
| 16. Верхом | 42. Посмотрел глазами |
| 17. На деревянной лошадке | 43. Большими |
| 18. По двору | 44. На отца |
| 19. А Маша осталась стоять | 45. И после этого |
| 20. И плакать | 46. Стыдливо |
| 21. Тут | 47. Опустил взгляд |
| 22. Выбежал Сережа | |
| 23. Из дома | |
| 24. Он подумал, что будет весело | |
| 25. возить куклу | |
| 26. по двору. | |

Märgitud propositsioonid pikkades (sh liitlaused) originaalteksti lausetest. Ülejäänud propositsioonid originaalteksti lihtlaused.

Lisa 5.

Tabel 26. Raveni testi tulemused seoses ümberjutustamise võimekusega

Raveni testi tase	1. klass		Ümberjutustuse võimekuse grupp					
	Õpilaste arv	%	A grupp arv	%	B grupp arv	%	C grupp arv	%
Kõrge	14	46,7	9	30	4	13,3	2	6,7
Keskmine	11	36,7	7	23,3	3	10	1	3,3
Madal	5	16,6	0	0	2	6,7	2	6,7
Kokku: 30								
	5. klass		Ümberjutustuse võimekuse grupp					
Kõrge	5	20%	3	12%	2	8%	0	0%
Keskmine	9	36%	9	36%	0	0%	0	0%
Madal	11	44%	11	44%	0	0%	0	0%
Kokku: 25								
	LÕK 6. klass		Ümberjutustuse võimekuse grupp					
Kõrge	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Keskmine	3	13%	2	8,7%	0	0%	1	4,3%
Madal	20	87%	17	74%	3	13%	0	0%
Kokku: 23								

Märkus: % - arvestatud õpilaste koguhulgast.

Lisa 6.

Tabel 27. Raveni testi individuaalsete tulemuste muutused

Õpilane nr	RPM 1.klass	Tase	RPM 5. klass	Tase	Muutus RPM järgi	Õpilase nr	RPM 6. klass	Tase
1	18	Madal	29	Madal	Positiivne	33	17	Madal
2	29	Keskmine	24	Madal	Negatiivne	34	35	Madal
3	41	Kõrge	45	Keskmine	Positiivne	35	38	Keskmine
4	24	Keskmine	37	Madal	Positiivne	36	34	Madal
7	27	Keskmine	36	Madal	Positiivne	37	16	Madal
8	19	Madal	33	Madal	Positiivne	38	34	Madal
10	37	Kõrge	52	Kõrge	Positiivne	39	23	Madal
11	21	Keskmine	34	Madal	Positiivne	40	37	Madal
13	24	Keskmine	33	Madal	Positiivne	41	12	Madal
14	23	Keskmine	33	Madal	Positiivne	42	35	Madal
15	39	Kõrge	45	Keskmine	Positiivne	43	38	Keskmine
16	34	Kõrge	49	Keskmine	Positiivne	44	35	Madal
17	36	Kõrge	48	Keskmine	Positiivne	45	22	Madal
18	34	Kõrge	43	Keskmine	Positiivne	46	32	Madal
19	41	Kõrge	54	Kõrge	Positiivne	47	37	Madal
20	49	Kõrge	52	Kõrge	Positiivne	48	23	Madal
21	23	Keskmine	53	Kõrge	Positiivne	49	37	Madal
22	38	Kõrge	45	Keskmine	Positiivne	50	41	Keskmine
23	43	Kõrge	48	Keskmine	Positiivne	51	30	Madal
24	38	Kõrge	50	Keskmine	Positiivne	52	34	Madal
25	36	Kõrge	52	Kõrge	Positiivne	53	12	Madal
26	31	Keskmine	33	Madal	Positiivne	54	28	Madal
28	26	Keskmine	32	Madal	Positiivne	55	32	Madal
29	28	Keskmine	41	Madal	Positiivne			
30	18	Madal	42	Keskmine	Positiivne			

Märkus: RMP – Raveni testi koguskoor (max 60 punkti). Tase lähtuvalt vanusest (1.klass – kõrge tase – 34-60p, keskmine – 21-33p., madal – 0-20p.; 5.kl. – kõrge tase – 52-60p., keskmine – 42-51p., madal – 0-41p.; 6.kl. – keskmine 38-41p., madal on alla 38p).

Lisa 7.**Tabel 28.** 2005. ja 2009.a. katse individuaalsete tulemuste muutused

Õpilane	2005. aasta Raveni testi tase	2009. aasta Raveni testi tase	Muutus	2005. aasta ümberjututuse võimekuse grupp	2009. aasta ümberjututuse võimekuse grupp	Muutus
ÕP1	Madal	Madal	Muutuseta	C	A	Positiivne
ÕP2	Keskmine	Madal	Negatiivne	C	A	Positiivne
ÕP3	Kõrge	Keskmine	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP4	Keskmine	Madal	Negatiivne	B	A	Positiivne
ÕP7	Keskmine	Madal	Negatiivne	B	A	Positiivne
ÕP8	Madal	Madal	Muutuseta	C	A	Positiivne
ÕP10	Kõrge	Kõrge	Muutuseta	C	A	Positiivne
ÕP11	Keskmine	Madal	Negatiivne	B	A	Positiivne
ÕP13	Keskmine	Madal	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP14	Keskmine	Madal	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP15	Kõrge	Keskmine	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP16	Kõrge	Keskmine	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP17	Kõrge	Keskmine	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP18	Kõrge	Keskmine	Negatiivne	B	A	Positiivne
ÕP19	Kõrge	Kõrge	Muutuseta	B	A	Positiivne
ÕP20	Kõrge	Keskmine	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP21	Kõrge	Keskmine	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP22	Kõrge	Keskmine	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP23	Kõrge	Kõrge	Muutuseta	A	A	Muutuseta
ÕP24	Keskmine	Madal	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP25	Keskmine	Madal	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP26	Keskmine	Madal	Negatiivne	A	A	Muutuseta
ÕP28	Madal	Keskmine	Positiivne	B	A	Positiivne
ÕP29	Kõrge	Kõrge	Muutuseta	A	B	Negatiivne
ÕP30	Keskmine	Kõrge	Positiivne	A	B	Negatiivne

Märkus: ÕP – õpilane; Raveni testi puhul on võrreldud taseme muutust, mitte toorpunktide arvu muutust (ka negatiivse muutuse korral ilmnes valdavalt toorpunktide arvu suurenemine).

Lisa 8.

Tabel 29. *Sidendite osakaal tavakooli 5. ja 6. klassi (LÕK) õpilaste ümberjutustustes*

	5. klass				LÕK-i 6.klass			
	Sidend JA	Sidend AGA	Sidend ET	Sidendid kokku	Sidend JA	Sidend AGA	Sidend ET	Sidendid kokku
	A/B	A/B	A/B	A/B	A/B	A/B	A/B	A/B
Keskmine	5,5/8,5	1,96/3	1,3/1	8,8/12,5	6,3/4,3	2,3/1,3	1/0,3	9,6/6
Mediaan	5/8,5	3/3	1/1	9/12,5	6/3	2/2	1/0	9/5
Mood	5/-	2/3	1/1	9/-	6/3	1/2	1/0	6/-
Miinumum	2/8	0/3	0/1	2/12	3/3	0/0	0/0	4/3
Maksimum	11/9	5/3	3/1	16/13	12/7	7/2	3/1	15/10
St.hälve	2,3/0,7	1,6/0	0,9/0	3,3/0,7	2,5/2,3	2,1/1,6	0,9/0,6	3,4/3,6
Kokku kasutatud	126/17	46/9	30/3	202/29	119/13	43/4	20/1	182/18
	62,4%/ 58,6%	22,8%/ 31%	14,9%/ 10,3%		65%/ 72%	24%/ 22%	11%/ 6%	

Märkus: keskmine – arvestatud õpilaste arvu, A, B – ümberjutustuste võimekuse järgi koostatud õpilaste grupid.

Tabel 30. *Sidendite osakaal tavakooli 1. õpilaste ümberjutustustes*

	1. klass			
	Sidend JA	Sidend AGA	Sidend ET	Sidendid kokku
	A/B	A/B	A/B	A/B
Keskmine	6,8/4,7	2,8/2,2	0,5/0,6	10,2/7,4
Mediaan	7/5	3/2	0/0	10/9
Mood	7/6	2/3	0/0	19/9
Miinumum	5/3	1/0	0/0	6/4
Maksimum	10/6	6/5	2/2	14/10
St.hälve	1,3/1,2	1,4/1,7	0,7/0,9	2/2,2
Kokku kasutatud	110/42	45/20	8/5	163/67
	67,5%/ 62,7%	27,6%/ 29,9%	4,9%/ 7,5%	

Märkus: keskmine – arvestatud õpilaste arvu, A, B – ümberjutustuste võimekuse järgi koostatud õpilaste grupid.

Lisa 9.

Tabel 31. Sidususvahendite kasutamine 2005. – 2009.a. õpilastel

1./5. klass	A %	B %	C %	D %	E %	F %	G %	H %	K %	L %	M %	N %	O %	P %	R %	S %	T %	U %
1	-/4	-/9	-/0	-/0	-/7	-/13	-/2	-/0	-/6	-/0	-/0	-/15	-/0	-/2	-/72	-/30	-/0	-/6
2	-/7	-/5	-/0	-/0	-/15	-/10	-/0	-/0	-/3	-/1	-/0	-/13	-/0	-/4	-/50	-/28	-/1	-/7
3	12/10	3/5	3/1	0/0	19/13	4/10	0/1	0/2	5/5	0/1	0/0	4/10	0/1	3/3	33/57	36/29	7/6	4/6
4	11/8	0/5	0/2	0/0	17/23	9/2	2/2	0/0	4/5	0/1	0/0	6/0	0/0	4/2	30/60	36/45	2/6	8/3
7	10/10	2/6	2/0	0/0	10/18	8/2	2/1	0/3	4/8	0/1	0/2	8/3	2/0	4/3	50/58	29/34	2/3	12/8
8	-/12	-/1	-/0	-/0	-/14	-/11	-/1	-/0	-/0	-/1	-/0	-/8	-/0	-/4	-/54	-/31	-/1	-/7
10	-/12	-/4	-/2	-/0	-/15	-/12	-/1	-/3	-/3	-/1	-/0	-/12	-/1	-/2	-/72	-/27	-/4	-/4
11	19/4	4/3	0/0	0/0	11/4	2/5	2/1	0/1	11/2	0/0	0/0	2/5	0/0	0/1	60/67	34/11	2/2	0/2
13	17/12	6/9	0/0	0/0	23/16	4/7	0/1	0/2	7/5	0/0	3/0	3/6	0/0	0/0	60/73	40/33	4/2	1/5
14	14/11	3/9	0/1	0/0	11/14	17/8	0/1	0/0	5/2	0/2	0/0	15/6	0/0	3/2	56/56	26/30	3/1	5/6
15	19/15	0/6	0/0	0/0	19/15	19/7	0/1	0/0	8/5	0/0	2/0	15/5	0/0	0/0	55/50	26/31	2/3	4/5
16	12/8	3/8	1/3	0/0	16/11	11/13	0/1	0/0	5/4	0/1	0/1	11/12	0/1	3/3	50/68	29/25	3/3	7/7
17	13/9	3/6	0/2	0/0	23/11	10/8	0/1	0/0	5/6	0/0	1/2	7/6	0/1	0/3	58/75	37/31	1/3	1/7
18	11/8	5/5	1/1	0/0	9/16	4/11	0/1	0/0	3/4	0/0	0/0	4/7	0/0	0/0	50/60	30/34	6/1	5/3
19	14/10	2/3	0/0	0/0	18/15	6/9	1/1	0/0	6/5	0/2	0/1	6/10	0/0	5/3	42/65	34/30	1/3	11/7
20	17/14	4/6	0/1	0/0	22/16	4/7	1/0	0/0	7/2	0/0	0/0	4/6	1/0	0/0	75/72	41/32	0/1	0/2
21	12/16	7/4	1/0	0/0	13/13	8/10	1/0	0/0	5/3	0/0	1/0	6/10	0/0	2/0	45/70	27/28	2/0	7/1
22	13/8	2/5	1/2	0/0	14/13	12/13	1/0	0/3	2/6	0/2	0/0	10/12	0/0	3/2	53/72	30/28	2/4	7/5
23	14/7	0/4	0/1	0/0	15/14	8/11	1/0	0/4	6/9	0/0	0/0	6/6	5/0	4/1	46/82	34/32	4/4	7/2

24	9/11	4/4	1/2	0/1	14/13	17/15	0/0	1/0	6/4	0/2	1/0	13/12	0/2	3/2	73/71	28/26	4/5	7/4
25	13/11	8/5	0/3	0/0	17/14	6/5	0/2	0/0	6/4	0/1	0/0	6/7	0/0	5/2	63/46	33/29	1/3	10/7
26	11/11	3/12	1/1	0/0	11/11	10/7	0/3	2/0	4/3	1/0	0/0	9/8	0/0	3/3	77/55	31/26	4/3	9/8
28	11/8	4/2	0/2	0/0	17/15	11/8	0/0	0/3	8/5	0/0	0/0	9/7	2/0	2/3	44/42	32/37	2/3	0/5
29	14/17	3/6	0/2	3/0	10/10	9/10	1/1	0/0	6/5	1/0	0/0	10/8	0/1	4/1	54/55	27/27	5/1	9/4
30	14/11	6/6	4/0	0/0	16/13	12/11	0/0	0/0	4/5	0/1	0/0	8/11	1/0	0/2	62/57	36/29	0/1	6/6

Märkus: *A* – sidendite kasutamise %, *B* – määrsõnade kasutamise %, *C* – abisõnade kasutamise %, *D*- objektile viitavad arvsõnade arv, *E* – otsese korduse arv, *F* – asesõnade arv, *G*-kollokatsioonide arv, *H* – eri üldistusastmega sõnade arv, *K* – temaatiliste sõnade arv, *L* – antonüümide arv, *M* – sünonüümide arv, *N* – anafooride arv, *O* – deiksise arv, *P* -objektile viitava võrdluse arv, *R* – sõnajärjg lausetes, *S* – nimisõnade arv, *T* – arvsõnade arv, *U* – omadussõnade arv. Märgitud õpilaste numbrid on poiside tulemused, ülejäänud on tüdrukute tulemused, *BB* – tegusõnade kasutamise %. Kollane ruut – positiivne tulemuse muuts, roheline ruut – negatiivne tulemuse muutus.

Lisa 9.

Tabel 31. Sidususvahendite kasutamine 2005. – 2009.a. õpilastel

1./5. klass	Ü %	X %	Z %	Y Arv	AA Arv	BB %
1	-/73	-/11	-/7	-/54	-/11	-/28
2	-/73	-/18	-/6	-/67	-/12	-/22
3	100/80	12/13	3/4	75/101	13/14	20/20
4	100/86	11/11	0/0	47/64	9/10	23/22
7	100/77	12/11	0/1	48/88	6/12	21/25
8	-/94	-/11	-/1	-/73	-/11	-/25
10	-/84	-/12	-/7	-/137	-/18	-/24
11	100/95	17/6	4/3	47/178	5/12	21/11
13	100/84	9/11	4/2	70/86	10/11	19/22
14	100/83	9/13	4/4	94/103	16/16	23/23
15	90/84	15/13	2/4	53/85	9/10	17/21
16	100/72	13/9	0/5	91/120	14/19	21/24
17	100/83	10/13	1/2	78/107	12/12	24/21
18	100/78	13/13	4/1	79/76	8/10	24/24
19	100/89	9/14	0/4	65/118	11/17	23/24
20	90/85	17/14	0/2	54/87	8/11	19/23
20	100/80	12/15	7/5	85/80	11/10	19/25
22	100/85	13/13	0/8	86/116	15/18	20/24
23	100/81	9/14	0/5	85/85	15/11	24/25
24	95/86	12/9	2/7	104/85	15/14	20/25
25	100/83	8/11	0/1	63/92	11/13	21/25
26	100/94	13/11	3/7	91/74	13/11	18/22
28	100/100	15/13	2/3	53/62	9/12	25/23
29	87/75	15/10	0/5	79/84	11/11	19/24
30	100/81	6/11	4/4	50/85	8/14	16/25

Ü – grammatiline kordus, Z – eessõnade arv, X – samaviiteliste sõnade arv, Y-sõnade arv, AA-lausetate arv. Märgitud õpilaste numbrid on poiside tulemused, ülejäänud on tüdrukute tulemused, BB – tegusõnade kasutamise %. Kollane – positiivne tulemuse muutus, roheline – negatiivne tulemuse muutus.

Lisa 10.

Tabel 32. Leksikalis-semantilise sidusvahendite kasutamine tavakooli 1., 5. ja erikooli (LÕK) 6. klassi õpilastel seoses ümberjutustamise võimekusega

	A	B	K	AT	BT	K	AP	BP	K
5 KLASS	Arv/%	Arv/%	Arv/%	Arv/%	Arv/%	Arv/%	Arv/%	Arv/%	Arv/%
Kollokatsioon	19/0,9	0/0	19/0,86	9/0,85	0	9/0,85	10/1	0/0	10/0,87
Otsene kordus	278/13,6	24/14,4	302/13,9	147/13,8	0	147/13,8	131/13,4	24/14,4	155/13,6
Sünonüüm	6/0,3	0/0	6/0,3	3/0,3	0	3/0,3	3/0,3	0/0	3/0,3
Antonüüm	17/0,8	0/0	17/0,8	8/0,8	0	8/0,8	9/0,9	0/0	9/0,8
Temaat.s.	93/4,6	4/2,4	97/4,4	52/4,9	0	52/4,9	41/4,2	4/2,4	45/4
Eri ü.s.	21/1	0/0	21/1	12/1,1	0	12/1,1	9/0,9	0/0	9/0,8
Objekt v.a.	1/0,05	0/0	1/0,05	1/0,09	0	1/0,09	0/0	0/0	0/0
Objekt.v.v.	45/2,2	0/0	45/2	21/2	0	21/2	24/2,5	0/0	24/2,1
Deiksis	7/0,3	0/0	7/0,3	4/0,4	0	4/0,4	3/0,3	0/0	3/0,3
Anafoor	174/8,5	13/7,8	187/8,5	91/8,5	0	91/8,5	83/8,5	13	96/8,4
Samaviit.s.	83/4,1	6/4	89/4	45/4,2	0	45/4,2	38/3,9	6/3,6	44/3,9
6 KLASS	A	B	K	AT	BT	K	AP	BP	K
Kollokatsioon	17/1,1	1/0.625	8/0.45	5/1.26	1/2.3	6/1.4	12/0.98	0/0	12/0.89
Otsene kordus	211/13.1	18/11.25	229/12.9	56/14.2	4/9.1	60/13.7	155/12.7	14/12.1	169/12.7
Sünonüüm	3/0.2	1/0.6	4/0.2	1/0.25	0/0	1/0.2	2/0.2	1/0.9	3/0.2
Antonüüm	8/0.5	3/1.9	11/0.6	3/0.75	0/0	3/0.7	5/0.4	3/2.6	8/0.6
Temaat.s.	69/4.3	11/6.9	80/4.5	19/4.8	3/6.8	22/5	50/4.1	8/6.9	58/4.3
Eri ü.s.	17/1.1	8/5	25/1.4	5/1.3	3/6.8	8/1.8	12/0.98	5/4.3	17/1.3
Objekt v.a.	6/0.4	0/0	6/0.03	0/0	0/0	0/0	6/0.49	0/0	6/0.5
Objekt. v.v.	28/1,7	6/3, 75	34/1.9	7/1.8	0/0	7/1.6	21/1.7	6/5.2	27/2
Deiksis	10/0.6	1/0.06	11/0.6	4/1.01	1/2.3	5/1.1	6/0.49	0/0	6/0.5
Anafoor	131/8.1	12/7.5	143/8.1	29/7.3	3/6.8	32/7.3	102/8.4	9/7.8	111/8.3
Samaviit.s.	63/3.9	6/3.8	69/3.9	14/3.5	2/4.5	16/3.6	49/4	4/3.4	53/4
1 KLASS	A	B	K	AT	BT	K	AP	BP	K
Kollokatsioon	5/0.4	4/0.8	9/0.5	2/0.37	3/1.35	5/0.7	3/0.4	1/0.04	4/0.4
Otsene kordus	199/15.8	72/14.3	271/15.4	85/15.8	25/11.3	110/14.5	114/15.7	47/16.7	161/16
Sünonüüm	6/0.5	1/0.2	7/0.4	3/0.6	0/0	3/0.4	3/0.4	1/0.04	4/0.4
Antonüüm	2/0.2	0/0	2/0.1	1/0.2	0/0	1/0.1	1/0.1	0/0	1/0.1
Temaat.s.	69/5.5	23/4.6	92/5.2	31/5.8	11/5	42/5.5	38/5.24	12/0.7	50/4.9
E.ü.s	3/0.2	0/0	3/0.2	1/0.18	0/0	1/0.13	2/0.27	0/0	2/0.2
Objekt.v.a.	3/0.2	0/0	3/0.2	2 /0.37	0/0	2/0.26	1/0.13	0/0	1/0.1
Objekt.v.v.	32/2.5	9/4.1	41/2.3	13/2.4	4/1.8	17/2.24	19/2.6	5/1.8	24/2.4
Anafoor	112/8.9	31/6.2	143/8.1	55/10.3	11/5	66/8.7	57/7.9	20/7.1	77/7.7
Deiksis	6/0.5	5/0,99	11/0.6	1/0.18	1/0.45	2/0.26	5/0.69	4/1.4	9/0.89
Samaviit.s.	23/1,8	7/1,4	30/1,7	13/2,4	5/2,3	18/2,4	10/1,4	2/0,7	12/1,2

Märkus: A – ümberjutustamise võimekuse A grupp, B – ümberjutustamise võimekuse B grupp, K – kokku, AT – tüdrukute A grupp, BT – tüdrukute B grupp, AP – poiste A grupp, BP- poiste B grupp, % - arvestatud sõnade koguhulgast igas grupis, Temaat.s.- temaatilised sõnad, E.ü.s. – eri üldistusastmega sõnad, Objek.v.a.- objektile viitavad arvsõnad, Objekt.v.v.- objektile viitavad võrdlused, Samaviit.s. – samaviitelised sõnad.

Lisa 11⁴

Tabel 33. Diskursuse moodustamise vahendite osakaal (%)

	Originaaltekst		1. klass		5. klass		6. kl. LÕK	
Teabeüksused								
1. Infoblokid	22		321		385		315	
2. Propositsioonid	47		565		702		550	
Lauseliigid	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
3. Lihtlaused	9	52,9	95	57,8	174	54,4	151	53,7
4. Koondlaused	4	23,5	85	10,5	72	22,5	71	25,3
5. Liitlaused	2	11,8	26	7,1	38	11,9	29	10,3
6. Otsekõne	2	11,8	29	11,2	35	10,9	29	10,3
7. Baaslause	0		33	13,4	1	0,3	1	0,4
Kokku	17		268		320		281	
Sõnavara	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
7. Nimisõnad	36	27,5	563	31,9	660	29,9	524	29,6
8. Tegusõnad	30	23	365	20,7	517	23,2	433	24,4
9. Määrsõnad	8	6,1	60	3,4	123	5,6	91	5,1
10. Omadussõnad	6	4,5	97	5,5	114	5,2	69	3,9
11. Asesõnad	14	10	173	9,8	209	9,5	170	9,6
12. Arvsõnad	5	3,8	50	2,8	63	2,9	63	3,6
13. Abisõnad	2	1,5	15	0,9	24	1,1	18	1
14. Sidesõnad	11	8	232	13,2	227	10,3	200	11,3
15. Eessõnad	19	15,3	210	11,9	270	12,2	204	11,5
Kokku	131		1763		2207		1772	

Märkus: % arvestatud klassi lausete ja sõnade üldarvust.

⁴ Originaaltekstis on 131 sõna ja 17 lauset (100%). Arvutati välja keele- ja sidususvahendite ning iga tüüpi lausete osakaal üksuste koguarvust. Tavakooli 1. klassi õpilaste puhul on arvesse võetud 1763 sõna ja 268 lauset (100%), 5. klassi õpilastel – 2207 sõna, 320 lauset (100%) ning erikooli (LÕK) õpilaste puhul -1772 sõna ja 281 lauset (100%). On näidatud propositsioonide ja infoblokkide keskmine arv õpilase kohta.

Lisa 12.

Tabel 34. Infoblokkide taastamine 1. klassi õpilastel

A grupp	INFOBLOKKID																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
a	2	1	1	0	2	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	0	0	0	5	1	0
b	5	4	9	5	6	11	1	4	0	4	6	3	8	0	0	12	9	10	2	10	6	2
c	6	10	2	3	7	5	5	1	14	0	2	1	2	10	8	1	0	5	2	1	6	1
d	3	1	4	8	1	0	10	11	2	12	7	11	6	6	8	0	7	1	12	0	3	13
Kokku taastatud																						
B grupp																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
a	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
b	7	5	8	7	5	6	1	4	1	2	5	1	4	1	1	6	3	6	7	8	7	7
c	2	3	0	0	2	2	4	1	8	0	0	1	1	5	5	1	0	1	0	1	0	1
d	0	1	1	2	1	0	4	4	0	7	4	7	4	3	3	1	5	1	2	0	2	1
Kokku taastatud																						

Märkus: a - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; c- info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; d - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; b – propositsioon puudus.

Lisa 12.

Tabel 35. Infoblokkide taastamine 5. klassi õpilastel

A grupp	INFOBLOKKID																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
a	6	4	4	0	5	5	3	0	3	0	1	0	2	0	0	6	1	3	0	6	4	0
b	7	5	17	4	6	9	1	6	0	4	17	7	6	1	2	13	4	10	4	14	11	2
c	10	1 2	2	11	8	9	9	2	11	0	0	2	2	14	16	3	3	9	9	3	4	5
d	0	2	0	8	4	0	10	15	9	19	5	14	13	8	5	1	15	1	10	0	4	16
Kokku taastatud	16	1 8	6	19	17	14	22	17	23	19	6	16	17	22	21	10	19	13	19	9	12	21
B grupp																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
b	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0
c	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
d	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	0	1	2	0	1	1	2	0	1	2
Kokku taastatud	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2

Märkus: a - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; c- info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; d - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; b – propositsioon puudus

Lisa 12.

Tabel 36. Infoblokkide taastamine 6. klassi õpilastel

	INFOBLOKKID																					
A grupp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
a	7	4	3	1	5	2	1	0	1	0	0	1	0	1	0	2	1	1	0	4	1	0
b	1	6	12	11	10	11	2	5	0	2	9	3	8	1	0	9	6	9	5	10	9	3
c	7	7	0	3	2	6	7	1	14	1	2	2	2	9	10	3	0	3	5	3	6	1
d	4	2	4	4	2	0	9	13	4	16	8	13	9	8	9	5	12	6	9	2	3	15
Kokku	18	13	7	8	9	8	17	14	19	17	10	16	11	18	19	10	13	10	14	9	10	16
B grupp																						
a	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b	0	1	3	2	1	2	1	2	0	2	2	1	2	0	0	2	2	3	2	3	3	3
c	0	2	0	0	1	0	1	1	2	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0
d	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	2	1	2	1	1	1	0	1	0	0	0
Kokku	3	2	0	1	2	1	2	1	3	1	1	2	1	3	3	1	1	0	1	0	0	0

Märkus: a - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; c- info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; d - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; b – propositsioon puudus.

Lisa 13.**Tabel 37.** *Taastatud propositsiooni 1. klassi õpilastel*

	PROPOSITSIOONID																											
A grupp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
K	2	1	1	1	3	2	3	5	4	15	8	0	0	0	1	5	8	2	2	2	1	3	3	1	1	1	1	2
P	4	4	9	5	8	5	8	8	1	1	8	12	4	0	5	11	4	14	8	6	10	3	13	8	12	13	0	1
L	5	10	2	3	4	6	5	2	5	0	0	0	2	14	1	0	1	0	1	2	0	8	0	4	3	0	13	13
M	4	1	4	7	1	1	0	0	6	0	0	4	10	2	9	0	3	0	5	6	5	2	0	3	0	2	2	0
Kokku	11	12	7	11	8	9	8	7	15	15	8	4	12	16	11	5	12	2	8	10	6	13	3	8	4	3	16	15
B grupp																												
K	0	0	0	0	0	1	1	2	2	7	4	0	1	0	0	5	3	1	0	0	0	3	1	0	0	0	0	2
P	7	5	8	7	9	5	6	7	1	2	3	8	4	1	2	4	2	8	6	5	5	1	8	4	6	9	1	1
L	2	3	0	0	0	2	2	0	4	0	2	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	5	0	4	0	0	7	6
M	0	1	1	2	0	1	0	0	2	0	0	1	3	0	7	0	4	0	3	4	4	0	0	1	3	0	1	0
Kokku	2	4	1	2	0	4	3	2	8	7	6	1	5	8	7	5	7	1	3	4	4	8	1	5	3	0	8	8

Märkus: : A - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; C - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; D - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; B – propositsioon puudus.

Lisa 13.

Tabel 37. Taastatud propositsiooni 1. klassi õpilastel

	PROPOSITSIOONID																		
A grupp	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
K	9	2	2	11	3	3	0	0	0	0	0	4	5	7	7	2	0	2	5
P	3	10	0	4	12	10	9	10	2	14	16	6	10	6	8	7	15	9	4
L	3	0	10	0	1	1	0	5	5	2	0	1	1	0	1	7	0	4	4
M	1	4	3	1	0	2	7	1	8	0	0	0	0	3	0	0	1	1	3
Taastatud kokku	13	6	15	12	4	6	7	6	13	2	0	5	6	10	8	9	1	7	12
B grupp																			
K	5	0	1	5	2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
P	4	8	1	1	6	6	3	6	7	9	9	8	8	7	8	9	9	8	7
L	0	0	5	3	0	2	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
M	0	1	2	0	1	0	5	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Taastatud kokku	5	1	8	8	3	3	6	3	2	0	0	1	1	2	1	0	0	1	2

Märkus: : K - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; L - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; M - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; P – propositsioon puudus.

Lisa 13.

Tabel 38. Propositsioonide taastamine 5. klassi õpilastel

	PROPOSITSIOONID																											
A grupp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
K	6	4	4	0	12	5	5	15	4	20	15	3	0	3	2	17	13	4	1	2	1	5	2	7	6	9	1	4
P	7	5	17	4	10	6	9	4	1	2	5	14	6	0	4	6	5	19	21	17	10	7	21	6	6	13	1	4
L	10	12	2	11	1	9	9	1	10	1	3	1	2	11	2	0	1	0	0	0	0	9	0	4	5	1	17	15
M	0	2	0	8	0	3	0	3	8	0	0	5	15	9	15	0	4	0	1	4	12	2	0	6	6	0	4	0
Taastatud kokku	16	18	6	19	13	17	14	19	22	21	18	9	17	23	19	17	18	4	2	6	13	16	2	17	17	10	22	19
B grupp																												
K	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
P	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	2	0	0	0	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	0	0
L	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	2
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Taastatud kokku	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	0	2	2	2	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	2	2

Märkus: : *K* - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; *L* - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; *M* - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; *P* – propositsioon puudus.

Lisa 13.

Tabel 38. Propositsioonide taastamine 5. klassi õpilastel

	PROPOSITSIOONID																		
A grupp	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
K	16	2	9	17	7	7	1	3	6	5	1	17	6	9	10	5	0	10	11
P	3	19	2	5	13	12	4	10	4	15	21	6	14	11	13	14	22	9	3
L	4	0	10	0	3	2	3	9	6	3	0	0	3	1	0	3	0	4	8
M	0	2	2	1	0	2	15	1	7	0	1	0	0	2	0	1	1	0	1
Taastatud kokku	20	4	21	18	10	11	19	13	19	8	2	17	9	12	10	9	1	14	20
B grupp																			
K	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	1	1	0	1	1
P	0	2	0	0	1	1	1	1	0	2	1	0	1	0	1	1	2	0	0
L	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
M	0	0	0	2	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Taastatud kokku	2	0	2	2	1	1	1	1	2	0	1	2	1	2	1	1	0	2	2

Märkus: : *K* - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; *L* - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; *M* - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; *P* – propositsioon puudus.

Lisa 13.

Tabel 39. *Propositsioonide taastamine 6. klassi õpilastel*

	PROPOSITSIOONID																										
A grupp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
K	7	4	3	1	3	5	2	11	4	13	11	3	0	6	0	16	2	4	0	2	2	8	3	1	3	5	6
P	1	6	12	11	16	10	11	5	2	6	6	9	5	0	2	3	5	14	16	8	8	3	16	9	10	13	0
L	7	7	0	3	0	2	6	2	7	0	2	0	1	11	3	0	2	0	2	0	0	7	0	4	3	1	11
M	4	2	4	4	0	2	0	1	6	0	0	7	13	2	14	0	10	1	1	9	9	1	0	5	3	0	2
Taastatud kokku	18	13	7	8	3	9	8	14	17	13	13	10	14	19	17	16	14	5	3	11	11	16	3	10	9	6	19
B grupp																											
K	2	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1
P	0	1	3	2	3	1	2	2	1	1	1	2	2	0	2	2	2	3	2	2	1	1	3	2	2	3	0
L	0	2	0	0	0	1	1	0	1	0	2	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
M	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	1	0	0	1
Taastatud kokku	3	2	0	1	0	2	1	1	2	2	2	1	1	3	1	1	1	0	1	1	2	2	0	1	1	0	3

Märkus: : *K* - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; *L* - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; *M* - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; *P* – propositsioon puudus.

Lisa 13.**Tabel 39.** *Propositsioonide taastamine 6. klassi õpilastel*

	PROPOSITSIOONID																			
A grupp	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
K	7	13	0	5	12	3	4	1	1	4	2	0	9	4	8	9	1	0	2	9
P	5	4	13	1	2	13	8	6	9	5	13	19	10	11	9	10	12	18	14	6
L	7	2	0	10	2	3	5	1	3	2	4	0	0	3	0	0	6	0	0	2
M	0	0	6	3	3	0	2	11	6	8	0	0	0	1	2	0	0	1	3	2
Taastatud kokku	14	15	6	18	17	6	11	13	10	14	6	0	9	8	10	9	7	1	5	13
B grupp																				
K	1	2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P	0	1	0	0	0	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
L	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	1	0	2	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Taastatud kokku	3	2	3	3	3	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Märkus: : K - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; L - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; M - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; P – propositsioon puudus.

Lisa 14.

Tabel 40. Lausete ja sõnade kasutamine tavakooli 5. ja erikooli 6. klassi õpilastel

	5. klass						LÕK 6. klass					
	A grupp		B grupp		Kokku		A grupp		B grupp		Kokku	
	Kogu arv	Keskmine	Kogu arv	Keskmine	Kogu arv	Keskmine	Kogu arv	Keskmine	Kogu arv	Keskmine	Kogu arv	Keskmine
Sõna	2040	88,7	167	83,5	2207	88,2	1612	85	160	53	1772	81
Lause	299	13	21	10,5	320	12,8	253	13,3	28	9,3	281	12,8
	5. klass											
	Tüdrukud						Poisid					
	A grupp	Keskmine	B grupp	Keskmine	Kokku	Keskmine	A grupp	Keskmine	B grupp	Keskmine	Kokku	Keskmine
Sõna	1065	88,9	-	-	1065	88,9	975	91,4	167	83,5	1142	90,7
Lause	162	13			162	13	137	13,1	21	10,5	158	13
	LÕK 6. klass											
	Tüdrukud						Poisid					
	A grupp	Keskmine	B grupp	Keskmine	Kokku	Keskmine	A grupp	Keskmine	B grupp	Keskmine	Kokku	Keskmine
Sõna	395	82	44	44	439	82	1218	86	116	53	1334	81
Lause	61	13	8	8	69	13	192	13,4	20	9,3	212	12,8

Märkus: keskmine on ühe lapse kohta.

Tabel 41. Lausete ja sõnade kasutamine tavakooli 1. klassi õpilasel

	1. klass											
	Tüdrukud						Poisid					
	A grupp	Keskmine	B grupp	Keskmine	Kokku	Keskmine	A grupp	Keskmine	B grupp	Keskmine	Kokku	Keskmine
Sõna	536	78,75	221	55,25	757	72,2	724	76,9	282	55,9	1006	69
Lause	83	12,2	28	7	111	11	112	11,9	45	8,1	157	10,6
	1. klass											
	A grupp		Keskmine		B grupp		Keskmine		Kokku		Keskmine	
Sõna	1260		78,75		503		55,9		1763		70,5	
Lause	195		12,2		73		8,1		268		10,72	

Märkus: keskmine on ühe lapse kohta.

Lisa 15.

Tabel 42. Lausete kasutamine tavakooli 1., 5. ja 6. klassi (LÕK) õpilastel

	1. klass			5. klass			6. klass			
	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %	A grupp Arv %	B grupp Arv %	Kokku Arv %	
Lihtlaused	69-35,4	26-35,6	95-34,4	168-56,2	6-28,5	174-54,4	134-53	17-60,7	151-53,7	
Koondlaused	62-31,8	23-31,5	85-31,7	63-21,1	9-42,9	72-22,5	62-24,5	9-32,1	71-25,3	
Baaslaused	23-11,8	10-13,7	33-12,3	1-0,3	0-0	1-0,3	1-0,4	0-0	1-0,4	
Liitlaused	19-9,7	7-9,6	26-9,7	35-11,7	3-14,3	38-11,9	27-10,7	2-7,2	29-10,3	
Otsekõne	22-11,3	7-9,6	29-10,8	32-10,7	3-14,3	35-10,9	29-11,5	0-0	29-10,3	
	1. klass									
	Tüdrukud					Poisid				
	A	%	B	%	Kokku	A	%	B	%	Kokku
Lihtlaused	29	35	8	28,6	37- 33,3	40	35,7	18	40	58-36,9%
Koondlaused	28	33,7	13	46,2	41-37	34	30,4	10	22,2	44-28%
Baaslaused	6	7,2	5	17,9	11-9,9	17	15,2	5	11,1	22-14%
Liitlaused	9	10,8	2	7,1	11-9,9	10	8,9	5	11,1	15-9,6%
Otsekõne	11	13,3	0	0	11-9,9	11	9,8	7	15,6	18-11,5%
	5. klass									
	Tüdrukud					Poisid				
	A	%	B	%	Kokku	A	%	B	%	Kokku
Lihtlaused	94	58	-	-	94-58	74	54	6	28,5	80-51%
Koondlaused	33	20,4	-	-	33-20,4	30	21,9	9	42,9	39-24,8%
Baaslaused	0	0	-	-	0-0	1	0,7	0	0	1-0,6%
Liitlaused	19	11,7	-	-	19-11,7	16	11,7	2	14,3	18-11,5%
Otsekõne	16	9,9	-	-	16-9,9	16	11,7	3	14,3	19-12,1%
	6. klass									
	Tüdrukud					Poisid				
	A	%	B	%	Kokku	A	%	B	%	Kokku
Lihtlaused	35	57,4	5	62,5	40-58	99	51,6	12	60	111-52,4%
Koondlaused	15	24,6	3	37,5	18-26,1	47	24,5	6	30	53-25%
Baaslaused	0	0	0	0	0-0	1	0,5	0	0	1-0,5%
Liitlaused	5	8,2	0	0	5-7,2	22	11,5	2	10	24-11,3%
Otsekõne	6	9,8	0	0	6-8,7	23	11,9	0	0	23-10,8%

Märkus: % arvestatud grupi/klassi lausete arvust.

Lisa 16.

Tabel 43. Infoblokkide taastamine 2005. a. ja 2009. a. õpilastel

Õpilane	INFOBLOKKID																							
1./5. kl.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Kokku	
1	-/B	-/D	-/B	-/D	-/B	-/B	-/B	-/B	-/C	-/D	-/D	-/D	-/D	-/C	-/C	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/D	-/10
2	-/B	-/C	-/B	-/C	-/C	-/B	-/C	-/C	-/C	-/B	-/B	-/D	-/D	-/D	-/C	-/B	-/B	-/C	-/D	-/B	-/B	-/D	-/13	
3	C/A	C/C	D/A	D/C	B/C	C/C	D/A	D/B	C/C	B/D	B/B	D/B	D/A	C/C	C/C	A/B	B/C	B/B	C/C	B/B	B/B	C/D	15/15	
4	B/A	C/A	B/B	B/C	C/B	C/C	D/C	B/B	C/C	D/D	D/B	D/D	B/B	D/C	C/C	B/B	D/B	B/C	B/B	B/B	B/B	B/D	11/12	
7	B/A	C/C	B/B	B/C	A/C	A/B	D/A	D/C	C/C	D/D	B/B	D/D	D/D	B/C	B/C	B/B	B/D	B/B	B/B	B/C	B/C	B/D	9/15	
8	-/B	-/A	-/B	-/C	-/A	-/B	-/D	-/D	-/D	-/D	-/B	-/C	-/B	-/D	-/C	-/A	-/A	-/C	-/D	-/B	-/A	-/D	-/16	
10	-/C	-/C	-/C	-/C	-/C	-/A	-/C	-/D	-/C	-/D	-/B	-/D	-/D	-/C	-/C	-/A	-/D	-/A	-/C	-/B	-/C	-/D	-/20	
11	C/A	B/A	B/A	B/B	B/A	B/C	C/D	D/D	C/C	D/D	D/B	D/D	B/B	C/D	D/B	B/C	B/C	B/B	B/C	B/B	B/B	B/C	9/15	
13	D/C	B/B	D/B	B/B	B/C	B/B	D/C	B/D	D/A	B/D	B/B	D/D	B/B	D/C	D/D	B/B	B/D	D/C	B/D	B/C	C/B	D/C	10/14	
14	D/B	C/A	D/B	C/D	C/A	C/A	D/C	D/D	C/A	B/D	C/B	B/D	D/D	D/C	D/C	B/A	D/D	B/C	D/D	B/C	C/D	D/C	17/19	
15	B/A	B/B	C/B	B/B	B/B	B/B	C/D	B/B	C/C	D/D	B/B	B/D	D/D	C/D	C/D	B/A	D/D	B/B	D/D	B/A	B/D	B/B	9/13	
16	A/A	C/C	B/B	D/D	C/D	B/A	C/D	D/D	C/C	D/D	C/A	D/D	D/D	C/C	C/C	B/B	B/D	C/A	D/C	A/B	B/C	D/C	17/19	
17	C/C	B/C	B/B	B/C	B/A	B/C	D/D	B/D	C/D	D/D	D/B	D/D	D/A	C/C	C/C	B/B	D/D	C/A	D/D	A/A	A/C	D/C	15/19	
18	B/C	D/B	D/B	D/B	D/B	C/B	C/A	C/D	C/C	D/D	D/B	D/B	B/D	C/C	C/C	C/B	A/D	B/C	B/C	B/A	B/B	B/D	15/13	
19	C/B	C/C	B/A	D/C	C/C	B/C	D/C	D/D	C/C	D/D	B/B	D/B	D/D	C/D	C/D	D/B	D/D	B/C	B/D	B/A	B/A	B/D	14/18	
20	C/B	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	D/C	D/D	D/D	D/D	B/D	B/B	B/B	C/C	D/D	B/C	B/D	B/D	D/D	B/B	B/D	D/D	9/13	
21	B/B	C/B	D/B	D/B	D/B	C/B	D/C	D/C	C/C	D/D	B/B	D/D	B/C	D/C	D/D	B/B	B/B	B/B	D/D	B/C	C/A	D/D	15/12	
22	B/C	A/C	B/A	C/C	A/A	A/A	B/C	C/D	C/A	D/D	A/D	C/B	C/D	C/C	C/C	A/A	D/D	C/C	D/D	A/B	B/A	D/D	18/20	
23	C/C	C/B	B/B	D/C	C/B	C/C	C/D	D/D	C/D	D/B	D/D	D/C	B/D	D/C	D/C	B/C	D/D	C/B	D/C	A/B	D/D	D/D	19/16	

24	C/C	C/C	A/B	C/D	C/D	B/C	D/D	D/B	C/D	D/D	D/B	D/B	C/C	C/C	C/D	A/D	D/D	C/B	D/C	B/B	C/B	D/D	20/16
25	D/B	C/B	B/C	D/C	C/C	B/C	D/C	D/D	C/D	D/D	D/B	D/B	B/D	C/D	C/C	C/B	D/D	B/C	B/D	A/A	D/A	B/D	16/17
26	A/C	C/C	B/B	D/D	A/D	A/A	D/C	D/D	C/D	D/D	D/B	D/D	B/B	D/D	D/D	B/B	B/B	B/B	D/B	B/B	C/D	D/B	16/13
28	B/C	D/C	C/B	B/D	B/B	C/B	C/D	D/D	C/D	B/B	D/D	D/B	B/B	D/D	C/B	B/B	B/D	B/D	D/D	B/B	B/B	D/D	12/12
29	C/B	C/D	B/B	D/D	C/D	B/C	C/D	B/B	C/D	D/D	D/B	A/D	B/D	C/B	D/C	B/C	B/C	B/B	D/C	B/B	D/B	D/D	14/14
30	B/C	B/C	B/B	B/D	B/C	B/B	B/D	B/D	B/D	B/B	D/D	B/D	D/C	C/C	D/C	B/A	D/D	A/B	D/C	B/A	D/B	D/D	9/17

Märkus: A - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; C- info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; D - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; B – propositsioon puudus. Tumedaks märgitud õpilaste nr - poisid. Kollane ruut – positiivne muutus (taastatud IB arv kasvas), rohelin ruut – negatiivne muutus (taastatud IB arv vähenes).

Lisa 16.**Tabel 44.** Infoblokkide taastamine 2005. a. ja 2009. a õpilastel

1. /5. klass	A		B		C		D	
1	0	0	0	12	0	3	0	7
2	0	0	0	9	0	8	0	5
3	1	4	7	7	8	9	6	2
4	0	2	11	9	5	7	6	3
7	1	2	13	6	2	9	5	5
8	0	5	0	6	0	4	0	7
10	0	3	0	2	0	11	0	6
11	0	4	13	7	4	6	4	5
13	0	1	12	8	1	7	9	5
14	0	5	5	3	7	6	10	8
15	0	3	13	9	5	1	4	9
16	2	4	5	3	8	7	7	8
17	2	4	7	3	5	8	8	7
18	1	2	7	9	7	6	7	5
19	0	2	8	4	6	7	8	8
20	0	0	13	9	2	3	7	10
21	0	1	7	10	4	4	11	5
22	6	6	4	2	8	7	4	7
23	1	0	3	6	7	8	11	8
24	2	0	2	6	10	6	8	9
25	1	2	6	5	6	6	9	8
26	3	1	6	9	3	3	10	9
28	0	0	10	10	5	2	7	10
29	1	0	8	8	6	5	7	9
30	1	2	13	5	1	7	7	8

Märkus: A - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; C- info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; D - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; B – propositsioon puudus. Tumedaks märgitud poisid. Kollane ruut – positiivne tulemuse muutus, roheline ruut – negatiivne muutus, valge ruut – tulemus ei muutnud.

Lisa 17.

Tabel 45. Propositsioonide taastamine 2005. ja 2009.a. õpilastel

Õpilane	PROPOSITSIOONID																							
1./5. klass	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	Kokku taast.
1	-/C	-/A	-/C	-/C	-/C	-/B	-/A	-/A	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/C	-/C	-/20
2	-/C	-/B	-/C	-/B	-/A	-/B	-/C	-/A	-/B	-/B	-/B	-/C	-/D	-/B	-/B	-/A	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/B	-/A	-/22
3	B/A	B/A	C/C	A/C	A/A	B/B	C/A	A/A	A/B	A/B	B/C	B/B	C/A	C/A	B/B	A/A	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	C/B	C/C	25/28
4	B/B	B/B	D/C	A/A	B/A	B/B	C/C	A/A	B/B	B/B	D/B	B/C	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	B/A	B/A	17/22
7	B/D	B/B	B/C	B/C	B/A	B/B	B/A	B/A	B/B	B/B	B/D	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	B/C	B/C	B/A	B/B	B/B	B/B	B/A	13/28
8	-/B	-/B	-/A	-/B	-/A	-/B	-/C	-/A	-/A	-/A	-/A	-/C	-/D	-/B	-/B	-/A	-/B	-/A	-/A	-/A	-/B	-/B	-/C	-/28
10	-/D	-/B	-/C	-/A	-/C	-/B	-/C	-/A	-/A	-/A	-/D	-/A	-/A	-/B	-/B	-/A	-/B	-/A	-/A	-/C	-/B	-/C	-/B	-/35
11	B/B	B/B	C/C	C/B	A/A	B/B	C/B	C/B	B/A	B/C	B/C	B/B	B/A	B/A	B/B	B/A	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	B/C	B/A	19/27
13	B/B	B/B	D/C	A/C	D/A	A/B	D/A	B/B	B/B	B/D	B/D	D/C	B/A	B/A	B/B	B/B	B/C	A/B	A/B	C/B	B/B	B/A	A/C	16/26
14	B/D	B/A	D/C	C/C	C/A	B/B	D/C	A/A	B/A	D/A	D/D	B/C	D/D	B/B	B/D	B/B	B/C	A/D	A/B	C/D	B/B	C/A	A/A	28/35
15	B/A	B/A	C/C	C/C	C/B	B/D	C/A	A/D	B/A	D/A	D/D	B/B	D/D	B/B	B/B	A/A	B/A	B/A	B/A	B/B	B/B	B/B	B/B	17/27
16	B/D	B/B	C/C	C/C	A/A	B/B	A/A	A/A	B/B	B/B	B/D	C/A	D/A	B/C	B/B	A/A	A/B	B/A	B/A	B/C	B/D	D/A	B/A	30/38
17	C/A	B/A	C/C	C/C	A/A	D/B	C/A	A/A	B/B	B/B	D/D	C/A	D/C	B/B	B/B	A/A	A/A	A/A	A/A	A/C	B/B	B/A	A/A	27/37
18	B/C	B/B	C/C	C/C	A/A	D/B	C/C	A/A	A/B	C/D	A/D	B/C	B/C	B/A	B/B	B/A	B/A	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	B/C	26/26
19	D/C	B/C	C/D	C/C	A/C	B/B	C/C	A/B	D/B	B/B	B/D	B/C	B/D	B/B	B/B	B/A	B/A	B/A	B/A	B/A	B/B	B/A	B/A	23/32
20	B/B	B/B	C/C	C/C	A/A	B/B	A/C	B/D	B/C	B/C	B/D	B/D	D/D	B/B	B/A	C/A	B/B	B/D	B/B	B/B	B/B	C/A	C/A	16/25
21	B/A	B/A	C/C	C/C	B/A	D/B	D/C	D/D	B/B	B/B	B/B	B/B	C/D	B/B	B/B	B/A	B/C	A/A	A/A	C/A	D/B	B/C	A/C	31/25
22	C/A	A/A	C/C	C/C	A/A	B/B	A/A	A/A	A/A	A/A	D/D	C/C	D/D	B/B	B/B	A/A	A/B	B/A	B/A	B/A	B/B	A/C	C/C	32/36
23	B/A	B/B	A/C	C/C	B/A	B/A	C/C	A/A	B/C	B/C	D/D	C/B	C/C	B/A	B/A	B/A	A/B	D/D	A/B	A/A	B/B	B/B	D/C	29/30
24	A/A	D/A	C/C	C/C	A/A	A/B	C/D	A/A	A/C	A/B	D/D	C/B	C/A	C/C	B/B	B/A	B/B	A/B	A/B	C/B	B/B	B/A	A/A	34/25
25	B/D	B/B	C/D	C/A	C/B	D/D	C/C	A/A	C/B	C/B	D/D	B/C	B/C	B/B	B/B	B/A	A/A	D/A	B/A	B/A	B/B	B/A	B/A	26/32
26	B/B	B/B	C/D	C/C	B/C	D/A	C/D	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	D/B	B/B	B/B	A/B	B/B	A/A	C/A	C/B	B/B	B/B	D/B	28/24
28	B/B	B/B	C/D	B/A	A/A	B/B	C/B	A/B	B/B	B/B	B/D	B/D	D/D	B/B	B/B	A/A	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	B/B	C/A	18/19
29	B/D	B/A	C/B	C/B	A/B	B/B	C/C	A/A	B/C	B/A	B/C	B/B	C/C	B/C	B/B	A/A	B/B	D/B	B/B	C/B	B/B	A/A	D/D	27/26
30	D/C	B/A	C/C	C/C	A/A	B/B	D/A	A/A	B/A	B/A	D/D	A/B	D/C	B/B	B/B	B/A	B/A	A/B	A/B	B/B	B/B	B/A	D/C	15/29

Märkus: : A - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; C - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; D - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; B – propositsioon puudus. Kollane ruut – positiivne muutus (taastatud PROP arv kasvas), roheline ruut – negatiivne muutus (taastatud PROP arv vähenes).

Lisa 17.**Tabel 46 .** *Propositsioonide taastamine 2005. ja 2009.a.*

1./5. klass	A	A	B	B	C	C	D	D	Kokku
1	0	6	0	26	0	8	0	6	0/20
2	0	8	0	25	0	11	0	3	0/22
3	8	17	22	19	12	10	4	1	25/28
4	6	11	30	25	5	8	6	3	17/22
7	7	14	34	19	4	9	2	5	13/28
8	0	18	0	19	0	4	0	6	0/28
10	0	17	0	12	0	14	0	4	0/35
11	4	14	28	20	10	9	5	4	19/27
13	7	10	31	21	1	9	8	7	16/26
14	7	17	19	12	9	6	12	12	28/35
15	4	15	30	20	7	3	5	9	17/27
16	12	21	17	9	11	10	8	7	30/38
17	9	23	20	10	10	8	8	6	27/37
18	10	11	21	21	7	10	9	5	26/26
19	5	13	24	15	9	14	7	5	23/32
20	4	9	31	22	7	7	5	9	16/25
21	9	11	16	22	9	11	13	3	31/25
22	22	20	15	11	8	11	2	5	32/36
23	10	13	18	17	10	11	3	6	29/30
24	14	9	13	22	9	8	5	8	34/25
25	5	17	21	15	11	8	10	7	26/32
26	9	9	19	23	9	6	10	9	28/24
28	6	8	29	28	7	2	5	9	18/19
29	11	10	20	21	11	8	5	8	27/26
30	5	11	22	18	2	10	8	8	15/29

Märkus: : A - info oli täielikult taastatud, kasutati autori sõnastust; C - info oli peamiselt taastatud, kuid kasutati oma sõnastust; D - info oli osaliselt muudetud sõnastuse tõttu; B – propositsioon puudus. Tumedaks märgitud õpilase nr – poisid.

Lisa 18.**Tabel 47.** Ülesanne „Ütle ühe lausega, millest oli jutt?“

	1. klass							
	A		B		C		D	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Tüdrukud	10	76,9	0	0	0	0	3	23,1
Poisid	12	70,6	0	0	0	0	5	29,4
	5. klass							
Tüdrukud	5	38,5	3	23,1	3	23,1	2	15,4
Poisid	4	33,3	5	41,7	3	25	2	16,7
	LÕK 6. klass							
Tüdrukud	3	50	1	16,7	0	0	2	33,3
Poisid	11	64,7	2	11,8	2	11,8	2	11,8

Märkus: A – vastuseks oli sõnaühend: „Mašast ja vendadest/ lastest“, B – vastuseks oli lause, mis väljendas kokkuvõtet, C – sõnaühend, mis väljendas laste tegevust, D – lause, mis väljendas laste tegevust. % - rühma koguhulgast (tüdrukud/poisid).

Tabel 48. Ülesanne „Ütle ühe lausega, millest oli jutt?“ seoses ümberjutustuse võimekusega

Grupp	1. klass							
	K		L		M		N	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
A	11	68,8	0	0	0	0	5	31,5
B	7	77,8	0	0	0	0	2	22,2
C	4	80	0	0	0	0	1	20
	5. klass							
A	9	39,1	7	30,4	6	26,1	3	13
B	0	0	1	50	0	0	1	50
	LÕK 6. klass							
A	11	47,8	3	15,8	1	5,3	4	21,1
B	2	66,7	0	0	1	33,3	0	0
C	1	100	0	0	0	0	0	0

Märkus: K – vastuseks oli sõnaühend: „Mašast ja vendadest/ lastest“, L – vastuseks oli lause, mis väljendas kokkuvõtet, M – sõnaühend, mis väljendas laste tegevust, N – lause, mis väljendas laste tegevust. % - õpilaste grupis koguhulgast. A, B, C – ümberjutustuse võimekuse järgi jagatud grupid.

Lisa 18.**Tabel 49.** 1., 5., 6., klassi õpilaste tulemused ülesannes „Ütle ühe lausega, millest oli jutt?“ seoses Raveni testitulemusega.

RTT	1. klass							
	K		L		M		N	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Kõrge	10	66,7	0	0	0	0	5	33,3
Keskmine	9	81,8	0	0	0	0	2	18,2
Madal	3	75	0	0	0	0	1	25
5. klass								
Kõrge	5	100	1	20	5	100	1	20
Keskmine	3	33,3	4	44,4	1	11,1	2	22,2
Madal	5	45,5	1	9,1	5	45,5	1	9,1
LÕK 6. klass								
Keskmine	2	66,7	0	0	0	0	1	33,3
Madal	12	60	3	15	2	10	3	15

Märkus: RTT- Raveni testitulemuse tase; % - arvestatud õpilaste klassi üldarvust. K – vastuseks oli sõnaühend: „Mašast ja vendadest/ lastest“, L – vastuseks oli lause, mis väljendas moraali/kokkuvõte, M – sõnaühend, mis väljendas laste tegevust, N – lause, mis väljendas laste tegevust. Õpilaste arv ja vastuste arv ei lange kokku, sest ühel õpilasel võis olla kaks vastust.

Tabel 50. Ülesanne „Ütle võtmesõnad kuulatud tekstist“

	1. KLASS									
	A		B		C		D		E	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Tüdrukud	2	15,4	7	53,9	5	38,5	0	0	0	0
Poisid	2	11,7	13	76,5	8	47,1	2	11,7	1	5,9
5. KLASS										
Tüdrukud	2	15,4	8	61,5	11	84,6	10	76,9	3	23,1
Poisid	2	16,7	10	83,3	7	58,3	9	75	4	33,3
LÕK 6. KLASS										
Tüdrukud	0	0	1	16,7	6	100	3	50	0	0
Poisid	0	0	7	41,2	15	88,2	6	35,3	1	5,9

Märkus: A – vastuseks oli „aga mida sina enne seda tegid?“, B – mänguasjade nimetamine (kepphobune, nukk), C – tegelaste nimetamine, D– tegusõnad, E – mäarsõna (häbelikult). % - rühma (tüdrukud/poisid) õpilaste koguhulgast. Õpilaste arv ja vastuste arv ei lange kokku, sest ühel õpilasel võis olla kaks vastust.

Lisa 18.

Tabel 51. Ülesanne „Ütle võtmesõnad kuulatud tekstist“

Grupp	1. klass									
	K		L		M		N		E	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
A	2	12,5	13	81,3	11	68,8	1	6,3	1	6,3
B	2	22,2	6	66,7	2	22,2	1	11,1	0	0
C	0	0	5	100	0	0	0	0	0	0
	5. klass									
A	4	17,4	16	69,6	17	73,9	17	73,9	7	30,4
B	0	0	2	100	1	50	2	100	0	0
	LÕK 6. klass									
A	0	0	8	42,1	18	94,7	8	42,1	1	5,3
B	0	0	0	0	2		1		0	0
C	0	0	0	0	1		0	0	0	0

Märkus: K – vastuseks oli „aga mida sina enne seda tegid?“, L – mänguasjade nimetamine (kepphobune, nukk), M – tegelaste nimetamine, N – tegusõnad, E – määrsõna (häbelikult). % - grupi õpilaste koguhulgast. Grupp – ümberjutustuse võimekuse järgi moodustatud grupid. Õpilaste arv ja vastuste arv ei lange kokku, sest ühel õpilasel võis olla kaks vastust.

Tabel 52. 1., 5., 6., klassi õpilaste tulemused ülesannes „Ütle võtmesõnad kuulatud tekstist!“ seoses Raveni testitulemusega.

RTT	1. klass									
	A		B		C		D		E	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Kõrge	2	13,3	10	66,7	9	60	1	6,7	0	0
Keskmine	1	9,1	7	63,6	4	36,4	0	0	1	9,1
Madal	1	25	3	75	0	0	1	25	0	0
	5. klass									
Kõrge	1	25	5	100	2	40	3	60	2	40
Keskmine	1	11,1	7	77,7	8	77,8	8	88,9	3	33,3
Madal	2	18,2	6	54,5	9	81,8	8	72,7	2	18,2
	LÕK 6. klass									
Keskmine	0	0	1	33,3	3	100	2	66,7	1	33,3
Madal	0	0	7	35	18	90	7	35	0	0

Märkus: Märkus: A – vastuseks oli „aga mida sina enne seda tegid?“, B – mänguasjade nimetamine (kepphobune, nukk), C – tegelaste nimetamine, D – tegusõnad, E – määrsõna (häbelikult). % - grupi õpilaste koguhulgast. RTT – Raveni testi tase. Õpilaste arv ja vastuste arv ei lange kokku, sest ühel õpilasel võis olla kaks vastust.

Lisa 18.**Tabel 53.** Ülesanne: „Ütle, mis võiks edasi juhtuda!“

	1. klass							
	A		B		C		D	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Tüdrukud	8	61,5	6	46,2	4	30,8	1	7,7
Poisid	9	53	6	35,3	2	11,8	2	11,8
	5. klass							
	7	53,9	8	61,5	4	30,8	2	15,4
	5	41,7	7	58,3	8	66,7	0	0
	LÕK 6. klass							
	14	82,4	8	47,1	2	11,8	2	11,8
	4	66,7	3	50	0	0	1	16,7

Märkus: A – vastuseks oli „Isa karistas Serjožat/Mišat“, B – vastuseks oli „Serjoža/Miša tagastab mänguasju (nukk, kepphobune)“, C – vastuseks oli „Serjoža palus vabandust Mišalt, Miša palus vabandust Mašalt“, D – vastuseks oli „lapsed leppisid ära“. % - rühma (tüdrukud/poisid) koguhulgast. Õpilaste arv ja vastuste arv ei lange kokku, sest ühel õpilasel võis olla kaks vastust.

Tabel 54. Ülesanne: „Ütle, mis võiks edasi juhtuda!“

	1. klass							
	K		L		M		N	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
A	8	50	6	37,5	2	12,5	3	18,8
B	3	33,3	6	66,7	4	44,4	0	0
C	5	100	0	0	0	0	0	0
	5. klass							
	11	47,8	14	60,9	11	47,8	2	8,7
	1	50	1	50	1	50	0	0
	LÕK 6. klass							
	13	56,5	11	47,8	2	10,5	3	15,8
	3	100	0	0	0	0	0	0
C	1	100	0	0	0	0	0	0

Märkus: K – vastuseks oli „Isa karistas Serjožat/Mišat“, L – vastuseks oli „Serjoža/Miša tagastab mänguasju (nukk, kepphobune)“, M – vastuseks oli „Serjoža palus vabandust Mišalt, Miša palus vabandust Mašalt“, N – vastuseks oli „lapsed leppisid ära“. % - grupi koguhulgast. Õpilaste arv ja vastuste arv ei lange kokku, sest ühel õpilasel võis olla kaks vastust.

Lisa 18.**Tabel 55.** 1., 5., 6., klassi õpilaste tulemused ülesannes „Ütle, mis võiks edasi juhtuda!“ seoses Raveni testitulemustega.

RTT	1. klass							
	A		B		C		D	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Kõrge	8	53,3	6	40	4	26,7	2	13,3
Keskmine	5	45,5	5	45,5	1	9,1	1	9,1
Madal	3	75	1	25	1	25	0	0
5. klass								
Kõrge	2	40	2	40	4	80	0	0
Keskmine	4	44,4	7	77,8	3	33,3	1	11,1
Madal	6	54,5	6	54,5	5	45,5	1	9,1
LÕK 6. klass								
Keskmine	2	66,7	1	33,3	1	33,3	1	33,3
Madal	15	75	10	50	1	5	2	10

Märkus: A – vastuseks oli „Isa karistas Serjožat/Mišat“, B – vastuseks oli „Serjoža/Miša tagastab mänguasju (nukk, kepphobune)“, C – vastuseks oli „Serjoža palus vabandust Mišalt, Miša palus vabandust Mašalt“, D – vastuseks oli „lapsed leppisid ära“. % - Raveni testi grupi õpilaste koguhulgast. Õpilaste arv ja vastuste arv ei lange kokku, sest ühel õpilasel võis olla kaks vastust.

Tabel 56. Ülesanne „Mida õpetas sulle see lugu?“

	1. klass							
	A		B		C		D	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Tüdrukud	12	92,3	1	7,7	5	36,5	0	0
Poisid	17	100	0	0	4	23,5	0	0
5. klass								
Tüdrukud	9	69,2	3	23,1	1	7,7	2	15,4
Poisid	10	83,3	2	16,7	1	8,3	1	8,3
LÕK 6. klass								
Tüdrukud	3	50	0	0	2	33,3	2	33,3
Poisid	14	82,4	9	53	7	41,2	3	17,7

Märkus: a – „võõra asja ei tohi võtta“, b – „ei tohi kaevata“, c – „peaks küsima luba, et võõra asja võtta“, d – moraal. % - rühma õpilaste koguhulgast (tüdrukud/poisid).

Lisa 18.

Tabel 57. Ülesanne „mida õpetas sulle see lugu?“ jaotus ümberjutustutuse taseme järgi

Grupp	1. klass							
	A		B		C		D	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
A	15	93,8	1	6,3	4	25	0	0
B	9	100	0	0	5	55,6	0	0
C	5	100	0	0	0	0	0	0
5. klass								
A	17	73,9	5	21,7	2	8,7	3	13
B	2	100	0	0	0	0	0	0
LÕK 6. klass								
A	13	68,4	2	10,5	9	47,4	5	26,3
B	3	100	0	0	0	0	0	0
C	1	100	0	0	0	0	0	0

Märkus: a – „võõra asja ei tohi võtta“, b – „ei tohi kaevata“, c – „peaks küsima luba, et võõra asja võtta“, d – moraal. % - rühma õpilaste koguhulgast (tüdrukud/poisid). 5.klassis puudb C grupp.

Tabel 58. Ülesanne „Mida õpetas sulle see lugu?“ jaotus ümberjutustutuse taseme järgi

RTT	1. klass							
	A		B		C		D	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Kõrge	9	60	5	33,3	2	13,3	2	13,3
Keskmine	4	36,4	6	54,5	3	27,3	1	9,1
Madal	3	75	1	25	1	25	0	0
5. klass								
Kõrge	4	80	1	20	0	0	0	0
Keskmine	4	44,4	3	33,3	0	0	3	33,3
Madal	11	100	1	9,1	2	18,2	0	0
LÕK 6. klass								
Keskmine	3	100	1	33,3	1	33,3	0	0
Madal	14	70	1	5	8	40	5	25

Märkus: a – „võõra asja ei tohi võtta“, b – „ei tohi kaevata“, c – „peaks küsima luba, et võõra asja võtta“, d – moraal. % - rühma õpilaste koguhulgast (tüdrukud/poisid). RTT – Raveni testi tase.

Lisa 19. Ümberjutustuste näidised**Tavakooli 1. klassi A grupi õpilase ümberjutustuse näidis:**

В одной семье жили одна сестра и два брата. Самой младшей была Маша. На пару лет старше был Миша. А Сережа уже учился в первом классе. Вышла во двор Маша с куклой. Миша тоже вышел во двор и отнял у Маши куклу. Потом вышел Сережа. Подумал, что будет весело. Отнял у Миши куклу и лошадь. А Миша пошёл отцу жаловаться. Отец сидел у окна. Потом спросил: «А что ты сам до этого сделал?». Мише стало стыдно, опустил глаза.

Tavakooli 5. klassi B grupi ümberjutustuse näidis:

Однажды Маша пошла играть с куклой во двор. И к ней подбежал Миша и забрал эту куклу. И начал с ней играть. На улицу выбежал Серёжа. И подумал, что будет весело возить куклу по двору. Он взял у Миши лошадку и куклу. А Миша пошел к отцу жаловаться. А отец спросил: «А что ты до этого сделал?». Он пошевелил губами, посмотрел на отца большими глазами и опустил стыдливо голову.

Erikooli (LÕK) 6. klassi A grupi näidis:

В одной семье жила сестра и два брата. Младше всех была Маша. Потом она вышла во двор поиграть. И вдруг выбежал Миша и выхватил у нее куклу. И они поскакали верхом на лошадке по двору. Потом вышел Серёжа, а Маша плакала. Серёжа выхватил куклу и лошадь у Миши. Миша побежал жаловаться к отцу. Отец сидел у окна и всё видел, что произошло. Дела плохи. И Миша пошевелил губами и посмотрел большими глазами на него.

Lisa 20.**Tabel 59.** Tüdrukute ja poiste ümberjutustamise edukus

Klass	Õpilasgrupid	Tüdrukud		Poisid	
		Arv	%	Arv	%
1.kl.	A	7	53,8	9	53
	B	4	30,8	5	29,4
	C	2	15,4	3	17,6
	Kokku	13	100%	17	100
5.kl.	A	13	100%	10	83,3%
	B	0	0%	2	16,7%
	C	0	0%	0	0%
	Kokku	13	100%	12	100%
6.kl.	A	5	83,3%	14	82,4%
	B	1	16,7%	2	11,8%
	C	0	0%	1	5,8%
	Kokku	6	100%	17	100%

Märkus: % õpilaste arvust klassis (tüdrukud/poisid).

Tabel 60. Tegusõnade kasutamine 1. kl. õpilaste ümberjutustustes

Grupp	Tüdrukud			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	108	20.1	16.1	150	23.6	15.9	258	20.5	11.2
B	50	22.6	12.5	57	20.2	11.9	107	21.3	16.1
Kokku	158	20.8	14.9	228	22.7	14.6	365	20.7	14.6

Märkus: % kasutatud sõnade kohuhulgast.

Tabel 61. Tegusõnade kasutamine 5. ja 6. klassi õpilaste jutustustes

Grupp	5. klass			LÕK 6. klass		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	477	23,2	20,7	394	24,4	20,7
B	40	23,5	20	39	24,4	13
Kokku	517	23,2	20,68	433	24,4	19,7

Märkus: % sõnade koguhulgast grupiti.

Tabel 62. 5. klassi tegusõnade kasutamine ümberjutustustes

Grupp	Tüdrukud			Poisid		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	251	23,4	20,7	226	22,9	21,3
B	-	-	-	40	23,5	20
Kokku	251	23,4	20,7	266	23	21,2

Märkus: % kasutatud sõnade kohuhulgast.

Lisa 20.**Tabel 63.** *LÕK 6. klassi õpilaste tegusõnade kasutamine ümberjutustustes*

	Tüdrukud			Poisid		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A grupp	95	24,1	19	299	24,5	21,4
B grupp	12	27,3	12	27	23,3	13,5
Kokku	107	24,4	17	326	24,4	19,9

Märkus: % sõnade koguhulgast.

Tabel 64. *1. klassi nimisõnade kasutamine ümberjutustustes*

Grupp	Tüdrukud			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	161	30	24,75	264	36,5	24,7	396	31,4	24,75
B	71	32,1	17,75	96	34	18,6	167	33,2	18,6
Kokku	232	30,6	22,9	360	35,8	22,52	563	31,9	22,52

Märkus: % kasutatud sõnade kohuhulgast.

Tabel 65. *Nimisõnad 5. ja 6. klassi (LÕK) laste tekstides*

Grupp	5. klass			LÕK 6. klass		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	610	29,9	26,5	477	29,6	25,1
B	50	29,9	25	47	29,4	15,7
Kokku	660	29,9	26,4	524	29,6	23,8

Märkus: % kasutatud sõnade koguarvust.

Tabel 66. *Nimisõnad 5. klassi õpilaste tekstides*

Grupp	Tüdrukud			Poisid		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	325	30,4	26,6	285	28,9	27,4
B	-	-	-	50	29,4	25
Kokku	325	30,4	26,6	335	28,9	27,2

Märkus: % kasutatud sõnade koguarvust.

Tabel 67. *Nimisõnade jaotus LÕK 6. klassi õpilaste tekstides*

Grupp	Tüdrukud			Poisid		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	121	30,6	24,7	356	29,2	25,4
B	13	29,5	13	34	29,3	15,7
Kokku	134	30,5	24,2	390	29,2	24

Märkus: % kasutatud sõnade koguarvust.

Lisa 20.**Tabel 68.** 1. klassi mäürsõnade kasutamine õmberjutustustes

Grupp	Tõdrukid			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	17	3,2	2,7	26	3,6	2,5	43	3,4	2,7
B	7	3,2	1,75	10	3,6	1,9	17	3,4	1,9
Kokku	24	3,2	2,5	36	3,6	2,3	60	3,4	2,4

Märkus: % kasutatud sõnade kohuhulgast.

Tabel 69. Mäürsõnade osakaal 5. ja 6. klassi õpilaste õmberjutustustes

Grupp	5. klass			LÕK 6. klass		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	115	5,6	5	79	4,9	4,2
B	8	4,7	4	12	7,5	4
Kokku	123	5,5	4,9	91	5,1	4,1

Märkus: % kasutatud sõnade koguarvust.

Tabel 70. Mäürsõnad 5. klassi tõdrukul ja poistel

Grupp	Tõdrukid			Poisid		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	62	5,8	5	53	5,4	5,1
B	-	-	-	8	4,7	4
Kokku	62	5,8	5	61	5,3	5

Märkus: %% kasutatud sõnade koguarvust

Tabel 71. Mäürsõnad LÕK 6. klassi tõdrukul ja poistel

Grupp	Tõdrukid			Poisid		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	24	6,1	3,8	55	4,5	4,1
B	5	11,4	5	7	6	4
Kokku	29	6,6	4,2	62	4,6	4

Tabel 72. 1. klassi omadussõnade kasutamine õmberjutustustes

Grupp	Tõdrukid			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	29	5,4	4,4	41	5,7	4,3	70	5,6	4,4
B	14	6,3	3,5	13	4,7	3	27	5,4	3
Kokku	43	5,7	4,1	54	5,4	3,9	97	5,5	3,9

Märkus: % kasutatud sõnade kohuhulgast.

Lisa 20.**Tabel 73.** *Omadussõnad 5. ja 6. klassides*

Grupp	5. klass			LÕK 6. klass		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	111	5,4	4,8	57	3,5	3
B	3	1,8	1,5	12	7,5	4
Kokku	114	5,1	4,6	69	3,9	3,1

Märkus: % õpilaste sõnade koguhulgast.

Tabel 74. *Omadussõnade jaotus 5. klassi õpilastel (tüdrukud/poisid)*

Grupp	Tüdrukud			Poisid		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	53	5	4,8	58	5,9	4,9
B	-	-	-	3	1,8	1,5
Kokku	53	5	4,8	61	5,3	4,6

Märkus: % õpilaste sõnade koguhulgast.

Tabel 75. *Omadussõnad LÕK 6. klassi õpilastel tüdrukud/poisid*

Grupp	Tüdrukud			Poisid		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	16	4,1	2,7	41	3,4	2,9
B	1	2,3	1	11	9,5	4
Kokku	17	3,9	3	52	3,9	3

Märkus: %- sõnade koguhulgast.

Tabel 76. *1. klassi asesõnade kasutamine ümberjutustustes*

Grupp	Tüdrukud			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	63	11,8	9	69	9,5	7,7	132	10,5	8,25
B	13	5,9	3,25	29	10,3	5,8	42	8,3	4,7
Kokku	76	10	6,9	98	9,7	7	174	9,9	6,96

Märkus: % kasutatud sõnade koguhulgast.

Tabel 77. *Asesõnad 5. ja 6. klassi õpilastel*

Grupp	5. klass			LÕK 6. klass		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	194	9,4	8,4	161	10	8,5
B	15	8,8	7,5	9	5,6	3
Kokku	209	9,4	8,4	170	9,6	7,7

Märkus: % õpilaste sõnade koguhulgast.

Tabel 78. *Asesõnad 5. klassi õpilastel*

Grupp	Tüdrukud			Poisid		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	102	9,5	7,8	92	9,3	9,3
B	-	-	-	15	8,8	7,5
Kokku	102	9,5	7,8	107	9,2	9,1

Märkus: % õpilaste sõnade üldarvust.

Tabel 79. *Asesõnad 6. klassi (LÕK) õpilastel*

Grupp	Tüdrukud			Poisid		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	36	9,1	7,2	125	10,3	8,9
B	3	6,8	3	6	5,2	3
Kokku	39	8,9	6,5	131	9,8	8,2

Märkus: % õpilaste sõnade üldarvust.

Tabel 80. *1. klassi arvsõnade kasutamine ümberjutustustes*

Grupp	Tüdrukud			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	18	3,4	2,5	22	3	2,4	40	3,2	2,5
B	8	3,6	2	2	0,7	1,1	10	2	1,1
Kokku	26	3,4	2,1	24	2,4	1,9	50	2,8	2

Märkus: % kasutatud sõnade koguhulgast.

Tabel 81. *Arvsõnade kasutamine 5. klassi õpilastel*

Grupp	Tüdrukud			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	33	3	2,8	29	3	2,9	62	3	2,7
B	-	-	-	1	0,6	0,5	1	0,6	0,5
Kokku	33	3	2,8	30	2,6	2,7	63	2,9	2,5

Märkus: kasutatud sõnade koguhulgast.

Tabel 82. *Arvsõnade kasutamine 6. klassi õpilastel*

Grupp	Tüdrukud			Poisid			Kokku		
	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine	Arv	%	Keskmine
A	15	3,8	3,2	42	3,4	3	57	3,5	3
B	1	2,3	1	5	4,3	2	6	3,8	2
Kokku	16	3,6	2,9	47	3,5	2,9	63	3,5	2,9

Märkus: % kasutatud sõnade koguhulgast.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputööüldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Galina Gololobova (sünnikuupäev: 06.11.1983)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

TAVAKOOLI 1. JA 5. KLASSI NING ERIKOOLI (LÕK) 6. KLASSI VENEKEELSETE
ÕPILASTE SUULISED ÜMBERJUTUSTUSED: TEKSTI SIDUSUS JA TERVIKLIKKUS,

mille juhendaja on Karl Karlep, kaasjuhendaja Kaja Plado,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,

sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja
lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas
digitaalarhiivi

DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 22. mai 2017